



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Ana Alexandra
Matos Curvelo**

**Diversidade (Intra)linguística no 1.º Ciclo do
Ensino Básico**



**Ana Alexandra
Matos Curvelo**

**Diversidade (Intra)linguística no 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família pelo seu apoio incondicional.

o júri

Presidente

Professor. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Agradeço:

Aos meninos da turma do 3.ºano, pois sem a cooperação destes não seria possível o desenvolvimento deste trabalho e com os quais aprendi todos os dias.

À professora cooperante, pela colaboração e ajuda em todos os passos deste trabalho. Pelos conselhos ao longo da Prática Pedagógica, pela partilha de experiências e pela amizade que facilitaram todo o processo.

À professora orientadora Ana Raquel por tudo. Pela disponibilidade, pela partilha de conhecimento, pela amizade e por acreditar no meu trabalho.

Aos meus pais que sempre me financiaram, apoiaram, acreditaram em mim e sobretudo por nunca me terem deixado desistir.

Às minhas irmãs pela força que me transmitem todos os dias.

À minha restante família pelas palavras de encorajamento.

Aos meus verdadeiros amigos que estiveram presentes nesta longa caminhada.

palavras-chave

Diversidade (intra)linguística, imagens das línguas, conhecimentos, variedades, dialetos.

resumo

O presente trabalho pretende dar a conhecer o estudo desenvolvido numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Aveiro. A temática deste relatório prende-se com questões relacionadas com a diversidade (intra)linguística de Portugal, nomeadamente as imagens e conhecimentos dos alunos e da professora sobre este tipo de diversidade.

A fundamentação teórica debruça-se sobre os dois pilares do nosso estudo: a diversidade (intra)linguística e as imagens e conhecimentos da língua.

No primeiro capítulo, evidencia-se a variação linguística da variedade português europeu, onde se insere as variedades continentais e insulares, reconhecendo a importância que estas assumem para a riqueza da nossa língua e faz-se também uma breve exploração das línguas oficiais em Portugal: a Língua Portuguesa, o Mirandês (língua minoritária e regional) e a Língua Gestual Portuguesa (língua minoritária).

No segundo capítulo, iremos trabalhar sobre a definição dos conceitos “imagem”, “conhecimento” e “competência plurilingue”, conceitos relevantes para o nosso estudo.

No capítulo reservado à metodologia, podemos verificar que numa fase inicial o nosso trabalho apresentava características de estudo de caso, mas com a evolução dos acontecimentos passou a ser considerado investigação-ação, visto que se tornou necessário desenvolver um projeto no seio da turma, para que pudessemos apurar dados credíveis, (re)construindo as imagens e conhecimentos dos alunos, que inicialmente mostraram desconhecimento sobre a temática em estudo.

A análise de resultados do nosso estudo é feita com base nos dados recolhidos ao longo de todo o projeto: questionário inicial (aos alunos, à docente e aos encarregados de educação) e final (aos alunos), entrevista inicial e final (à docente), fichas de registo e notas de campo recolhidas na observação direta realizada ao longo das sessões.

Os resultados do estudo mostram que os alunos tinham algum desconhecimento sobre a temática, demonstrando ainda imagens pouco clarificadas acerca da diversidade (intra)linguística

Na conclusão deste relatório apresenta-se a importância de realizar um trabalho deste género, que dê a conhecer a diversidade (intra)linguística de Portugal. Através da sensibilização para esta temática acreditamos ser possível promover uma (re)construção das imagens e conhecimentos dos alunos (e da comunidade escolar) em prole de uma modificação de atitudes para com a diversidade e os respetivos locutores.

keywords

(Intra)linguistic diversity, images of languages, language skills, varieties, dialect.

abstract

This work presents a study developed in a primary school from the district of Aveiro. The theme of this report deals with issues related to (intra)linguistic diversity of Portugal, including the images and knowledge of the students and of the teacher about (intra)linguistic diversity .

The theoretical framework focuses on two pillars of our study: (intra)linguistic diversity, images and knowledge on the theme.

The first chapter highlights the linguistic variety of Portuguese European variance, namely the continental and insular varieties, recognizing their importance on the richness of Portuguese language. We will also develop a brief text on the official languages in Portugal: the Portuguese language (the national language), Mirandese (a regional and minority language) and Portuguese Sign Language (a minority language).

In the second chapter, we will work on the definition of the concept of image, on the concept of plurilingual competence and on knowledge, concepts considered relevant to our study.

In the chapter about methodology, we can see that in the beginning our study had features of a case study, but according to the demands changes, we now consider it as an action research project, since it was necessary to develop a project within the class, in order to establish reliable data, (re) construct the images and knowledge of the students who initially showed some lack of knowledge on the themes of the study.

The analysis of data from our study is based on data collected throughout the project: initial and final questionnaires, interviews, record sheets and field notes collected during direct observation of the sessions.

The results of the study show that the students lacked some information on the subject, because the images of the students on (intra)linguistic diversity were not fully clarified.

The conclusions of this report show the importance of carrying out such kind of an intervention work, which developed students' knowledge of (intra)linguistic diversity in Portugal. By raising awareness of this issue it is possible to have a (re) construction of images and knowledge of students in the offspring of a change of attitudes towards diversity and the respective speakers.

Índice

Introdução	7
Capítulo 1. Diversidade da Língua Portuguesa e do espaço Português.....	9
Introdução	9
1.1. Diversidade (intra)linguística em Portugal.....	9
1.1.1. Língua Portuguesa	10
1.1.1.1. Variedades da Língua Portuguesa	11
1.1.2. Mirandês	13
1.1.3. Língua Gestual Portuguesa.....	14
1.2. Sensibilização para a diversidade intralinguística em contexto escolar	15
Síntese.....	17
Capítulo 2. Imagens e conhecimentos sobre a diversidade intralinguística	19
Introdução	19
2.1. Imagens da Língua Portuguesa.....	19
2.2. Preconceitos e estereótipos associados às imagens	22
2.3. Conhecimentos relativos à diversidade intralinguística	22
Síntese.....	24
Capítulo 3. Metodologia.....	27
3.1. Caracterização da realidade pedagógica.....	27
3.1.1. Caracterização do Agrupamento	27
3.1.2. Caracterização da escola	28
3.1.2.1. Espaços e Pessoal	28
3.1.2.2. Recursos da sala e da escola.....	28
3.1.3. Caracterização do contexto	29
3.1.3.1. A turma.....	29
3.2. Estudo de Caso	31
3.3. Investigação-ação	33
3.4. O projeto de intervenção	35
3.5. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	41
3.5.1. Inquérito por questionário	41
3.5.4. Notas de campo	48
3.6. Descrição das sessões	49
3.6.1. Sessão 0 – As línguas e os seus dialetos.....	49

3.6.2. Sessão 1 - O Mirandês	49
3.6.3. Sessão 2 – Diferentes dialetos da Língua Portuguesa	51
3.6.4. Sessão 3 – O dialeto dos Açores.....	51
3.6.5. Sessão 4 - Avaliação do Projeto	52
3.7. Instrumentos de tratamento dos dados.....	52
Capítulo 4. Análise dos resultados	59
4.1. Inquérito por questionário realizado aos alunos	59
4.2. Inquérito por questionário realizado aos encarregados de educação.....	69
4.3. Inquérito por questionário realizado à docente.....	78
4.4.Sessões do projeto de intervenção	84
4.4.1. Sessão 1	85
4.4.2.Sessão 2	87
4.4.3. Sessão 3	91
4.4.4.Sessão 4	92
Capítulo 5. Conclusão	109
Bibliografia.....	113
Anexos.....	119

Índice de anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário aos alunos	1
Anexo 2 - Inquérito por questionário à docente	9
Anexo 3 – Inquérito por questionário aos EE	17
Anexo 4 – Inquérito por entrevista à docente.....	23
Anexo 5 – Sessão 1.....	27
Anexo 6– Sessão 2.....	49
Anexo 7 – Sessão 3.....	63
Anexo 8 – Inquérito por entrevista à docente (final).....	75
Anexo 9 – Inquérito por questionário aos alunos (final)	79

Índice de quadros

Quadro 1 - Plano geral das sessões.....	36
Quadro 2 - Objetivos do inquérito por questionário aos alunos	42
Quadro 3 - Objetivos do inquérito por questionário aos EE.....	43
Quadro 4 - Objetivos do inquérito por questionário à docente.....	44

Quadro 5 - Objetivos do inquérito por questionário final aos alunos.....	45
Quadro 6 - Objetivos do inquérito por entrevista inicial à docente.....	47
Quadro 7 - Objetivos do inquérito por entrevista final à docente	47
Quadro 8 - Categorias de análise.....	53
Quadro 9 - Descrição das subcategorias da categoria 1	54
Quadro 10 - Descrição das subcategorias da categoria 2	55
Quadro 11 - Descrição das subcategorias da categoria 3	55
Quadro 12 - Descrição das subcategorias da categoria 4	56
Quadro 13 - Designação dos instrumentos de recolha de dados consoante a categoria	57
Quadro 14 - Imagens dos alunos sobre os falantes das variedades da Língua Portuguesa .	66
Quadro 15 - Imagens dos EE sobre as variedades da Língua Portuguesa.....	73
Quadro 16 - Imagens da docente sobre os falantes da diversidade intralinguística de Portugal.....	80
Quadro 17- Palavras que se escrevem da mesma forma na Língua Portuguesa (alunos) ...	85
Quadro 18 -Palavras que se escrevem de forma diferente, mas que são compreensíveis (alunos)	86
Quadro 19 – Imagens dos alunos sobre a variedade de Viseu.....	89
Quadro 20 – Imagens dos alunos sobre a variedade do Porto	90
Quadro 21 - Classificação das sessões quanto ao grau de interesse dos alunos.....	94
Quadro 22 – Imagens dos alunos sobre as variedades.....	99
Quadro 23 - Imagens dos alunos sobre os falantes.....	100

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Faixa etária dos pais.....	30
Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais.....	31
Gráfico 3 – Conhecimentos dos alunos sobre as línguas oficiais em Portugal	59
Gráfico 4 –Alunos: diferencial semântico (Feio/Bonito)	62
Gráfico 5 – Alunos: diferencial semântico (Difícil/ Fácil).....	63
Gráfico 6 – Alunos: diferencial semântico (Inútil/ Útil)	64
Gráfico 7 - Alunos: diferencial semântico (Pobre culturalmente/ Rica culturalmente)	64
Gráfico 8 - Alunos: diferencial semântico (Sem importância política/ Com importância política).....	65
Gráfico 9 - Habilitações literárias dos EE	70
Gráfico 10 - Conhecimentos dos EE sobre as línguas oficiais em Portugal.....	71

Gráfico 11 – Conhecimentos dos EE: língua ou variedade?	71
Gráfico 12- Contacto dos EE com as variedades da Língua Portuguesa.....	72
Gráfico 13 – Imagens dos EE: variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem ...	75
Gráfico 14 - Imagens dos EE: variação enquanto objeto afetivo	76
Gráfico 15 - Imagens dos EE: falantes das variedades.....	77
Gráfico 16 - Tipo de contacto a estabelecer pelos alunos (opinião dos EE)	78
Gráfico 17 - Gráfico com a média dos diferenciais semânticos da docente.....	80
Gráfico 18 – Importância de conhecer a diversidade (intra)linguística.....	93
Gráfico 19 – Diferencial semântico sobre o Mirandês: questionário final (alunos).....	95
Gráfico 20 – Alunos no inquérito por questionário final: diferencial semântico (Feio/Bonito)	96
Gráfico 21 – Alunos no inquérito por questionário final: Difícil/ Fácil.....	96
Gráfico 22 - Alunos no inquérito por questionário final: Útil/ Inútil	97
Gráfico 23 – Alunos no inquérito por questionário final: Pobre culturalmente/ Rica culturalmente	98
Gráfico 24 – Alunos no inquérito por questionário final: Sem importância política /Com importância política	98

Índice de tabelas

Tabela 1 - Contacto dos alunos com as diferentes variedades	61
---	----

Índice de figuras

Figura 1 - Classificação dos dialetos	12
Figura 2 - Caso integrado	32
Figura 3 - Modelo de investigação	35

Lista de Abreviaturas

PPS B2 - Prática Pedagógica Supervisionada B2

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

LGP – Língua Gestual Portuguesa

EE- Encarregados de Educação

P- Professora

A- Aluno

PE- Professora Estagiária

Introdução

O estudo apresentado no presente relatório, tem como temática central a diversidade (intra)linguística de Portugal e foi desenvolvido numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no distrito de Aveiro, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), unidade curricular inserida no plano de estudos do Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No início deste trabalho surgiram algumas dúvidas sobre o tema e as questões a equacionar. Com o progresso da prática pedagógica, e a partir da formulação de alguns trabalhos no âmbito de Seminário de Investigação Educacional, consegui escolher a temática e a partir daí formular questões pertinentes a desenvolver.

As principais motivações para o desenvolvimento deste trabalho estão relacionadas com o facto de eu ser falante de uma variedade da Língua Portuguesa, mais especificamente de uma variedade insular.

Da minha diminuta experiência de prática pedagógica, da experiência que adquiri em outros contextos no âmbito da licenciatura e com a ajuda da orientadora consegui delinear o problema que queria explorar neste relatório considerando assim, a importância de desenvolver um trabalho no âmbito da diversidade (intra)linguística em contexto escolar.

No mundo existem mais de 6.000 línguas (cf. Etnologue, 2009), porém muitas pessoas não tem consciência deste facto e associam um país a uma língua, esquecendo que cada uma dessas línguas possui diversidade intralinguística, que deve ser valorizada e preservada, enquanto riqueza cultural. A partir deste pressuposto de valorização e preservação delineamos as questões do estudo e os respetivos objetivos.

As questões principais do estudo são:

- Que imagens e conhecimentos possuem os alunos, encarregados de educação e professor acerca da diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa?
- Existe ou não uma (co)relação entre as imagens e os conhecimentos destes indivíduos?
- Será possível a (re)construção destas imagens e conhecimentos?

As finalidades do estudo que pretendemos alcançar são:

- relacionar a influência que os encarregados de educação e professores têm na construção das imagens dos alunos acerca das imagens e dos conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística;

- sensibilizar os alunos e a professora para a diversidade (intra)linguística;
- desconstruir imagens estereotipadas e aumentar os conhecimentos sobre temática.

Numa primeira fase do nosso trabalho, ambicionávamos diagnosticar as imagens e conhecimentos dos alunos, da professora e dos encarregados de educação, mas após efetuarmos o questionário inicial a todos estes indivíduos verificou-se a necessidade de realizar um trabalho, que pudesse ajudar os alunos a clarificar as suas imagens e a obter conhecimento sobre esta temática.

Com este trabalho tenciona-se assim aferir as imagens e conhecimentos dos alunos e da professora, trabalhando em prole da desconstrução de possíveis imagens negativas e estereótipos que castram a cultura linguística das pessoas e as suas futuras aprendizagens, também esperámos desenvolver o conhecimento dos indivíduos envolvidos no estudo sobre questões da diversidade (intra)linguística. É de salientar que a participação dos encarregados de educação foi também importante para as conclusões que pudemos verificar no capítulo da análise de dados.

Capítulo 1. Diversidade da Língua Portuguesa e do espaço Português

Introdução

Em Portugal é possível perceber que a língua toma diferentes contornos, conforme o espaço onde se localiza. No caso específico da Língua Portuguesa e de acordo com o dicionário terminológico esta é composta por várias variedades que constituem a diversidade intralinguística de Portugal e de outros países. O que iremos destacar no nosso estudo prende-se com a variedade portuguesa designada de português europeu, que é constituída por várias variedades.

É de salientar que todas as línguas oficiais de Portugal possuem variedades que muitas vezes os seus falantes desconhecem, assumindo apenas que existe a norma-padrão, não valorizando a riqueza linguística que a sua língua apresenta.

A variação da língua surge como forma de responder às necessidades dos falantes, ocorrendo a nível fonético, morfológico, sintático, fonológico, entre outros, sem prejudicar de qualquer forma a funcionalidade do sistema da língua (cf. Cintra & Cunha, 1991).

As vantagens de reconhecermos a pluralidade de uma língua resultam no respeito pela mesma e por toda a sua diversidade, bem como pelas suas variedades. Os falantes de uma língua ao reconhecerem a importância desta conseguem ser assim, “bilingues” na sua própria língua, o que facilita os seus processos de aprendizagem em outras línguas (cf. Mota, 2001:33). Esta visão permite evitar a discriminação dos falantes das variedades e a construção de estereótipos e preconceitos relacionados com as pessoas que não falam a norma-padrão: “Cabe, assim, a todos os falantes de uma dada língua conhecer a SUA língua e a diversidade que ela encerra, vendo-a como um tesouro a preservar e a valorizar...” (Simões, & Araújo e Sá, 2003:82).

1.1. Diversidade (intra)linguística em Portugal

A língua é a identidade de um povo, um instrumento de comunicação, com características próprias, “sendo a língua determinada e condicionada pelos traços culturais de uma dada comunidade, ela constitui, tal como a religião ou a história, um valor cultural ou social através do qual o indivíduo, um grupo ou um povo exprimem a sua identidade e a sua coesão” (Andrade, 1997: 33).

Em Portugal existem três línguas oficiais: a Língua Portuguesa, o Mirandês (língua minoritária e regional) e a Língua Gestual Portuguesa (língua minoritária). Apesar do Mirandês ser uma língua minoritária e regional, esta comporta uma riqueza que deve ser

preservada, tendo os seus direitos salvaguardados na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias de 1992. No caso da Língua Gestual esta é minoritária porque é utilizada por um número reduzido de utilizadores.

De acordo com este documento, a designação "línguas regionais ou minoritárias" refere-se às línguas que são "...utilizadas tradicionalmente no território de um Estado pelos cidadãos desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado; e diferentes da(s) língua(s) oficial(ais) desse Estado;" (1992:1).

A diversidade característica de cada língua resulta de fatores geográficos, temporais, sociais e situacionais que é visível pelos perfis que esta toma nos espaços onde é falada. Em comunidade, as variedades constituem um fator de diferenciação e identidade linguística e cultural (cf. Dias, 2007).

De acordo com Lindley Cintra & Celso Cunha (1991), a língua admite três tipos de diferenças internas que podem ser mais ou menos profundas: as variações diatópicas, as variações diastráticas e as variações diafásicas.

A variação diatópica, a que mais nos interessa para o estudo a desenvolver, é a variação que a língua apresenta dentro de uma determinada região, por exemplo a variedade do Porto. Já a variação diastrática, ou social, reporta-se às diferenças entre as camadas socioculturais. Estas diferenças resultam em variedades chamadas "sociodialeto" que são utilizadas por falantes que pertencem à mesma classe social (cf. dicionário terminológico). Por último, a variação diafásica caracteriza-se pelas diferenças entre os tipos de modalidade escrita, ou seja, variação consoante a situação comunicacional. O falante adapta o seu registo conforme o contexto e as circunstâncias em que se encontra.

Antes de falarmos das variedades da Língua Portuguesa, é necessário conhecer a diversidade linguística de Portugal, nomeadamente as três línguas oficiais do país, Língua Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa e o Mirandês.

1.1.1. Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa é a língua oficial de Portugal segundo a Constituição da República Portuguesa, artigo 11.º, parágrafo 3. A Língua Portuguesa é a 7.ª língua mais falada no mundo, sendo utilizada por mais de 178 milhões de pessoas (cf. Etnologue, 2009). É também a 3.ª língua europeia mais falada no mundo e é língua oficial em 9 países (cf. Eurocid, 2011).

Pertence à família indo-europeia das línguas e é representada com o alfabeto latino. Contudo, a língua portuguesa não é apenas constituída pela norma padrão, esta é caracterizada por várias variedades faladas em Portugal continental e insular.

Em termos históricos, a Língua Portuguesa conheceu a sua expansão durante a época dos Descobrimentos, quando os navegadores levaram a língua a todas as partes do mundo. Esta era a língua utilizada nas colónias portuguesas: em África (Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné- Bissau), no Brasil, em Macau (China) e em Timor Leste, colónias estas que hoje têm o português como uma das suas línguas oficiais.

Para compreendermos melhor a Língua Portuguesa não basta conhecer a sua história e o seu impacto enquanto língua, é necessário conhecermos as suas variedades, para consciencializarmo-nos da sua riqueza (intra)linguística.

1.1.1.1. Variedades da Língua Portuguesa

A história de Portugal está repleta de contactos com outros povos e civilizações, que datam da independência de Portugal no século XII até ao período de colonização de África, América e Ásia. O resultado linguístico deste contacto com falantes de outras línguas deu origem a várias variedades do português, nomeadamente a variedade europeia, a variedade brasileira e a variedade africana (cf. dicionário terminológico). A Nova Gramática do Português Contemporâneo de Lindley Cintra & Celso Cunha (1991) faz referência às variedades ou dialetos do português europeu, mostrando a sua classificação e características diferenciais.

“A diversidade interna, contudo, existe e dela importa dar uma visão tanto quanto possível ordenada” (Cunha & Cintra, 1991:10). As discrepâncias da língua podem ser localizadas a nível fonético e lexical e sintático-semântico. O Português falado no continente e nos arquipélagos é dividido em dois grandes grupos, setentrional e centro-meridional, sendo que a variedade de Lisboa-Coimbra é constituída como norma-padrão (cf. Cintra & Cunha, 1991).

A norma-padrão é definida no dicionário terminológico como: “variedade social de uma língua (falada e escrita) que foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os falantes da classe média e da classe alta de uma comunidade linguística.” De acordo com vários estudos (Simões, 2006; Dias, 2007; Simões & Sousa, 2012) efetuados anteriormente a norma padrão é valorizada quer pelos alunos quer pelos professores.

Na figura 1 podemos ver a divisão da faixa ocidental da Península Ibérica em três grupos de dialetos, nomeadamente, os galegos, os portugueses setentrionais e os portugueses centro-meridionais. Os autores Cintra & Cunha (1991) também contemplam os dialetos das ilhas atlânticas referindo -se a estes como uma variação dos dialetos portugueses continentais.

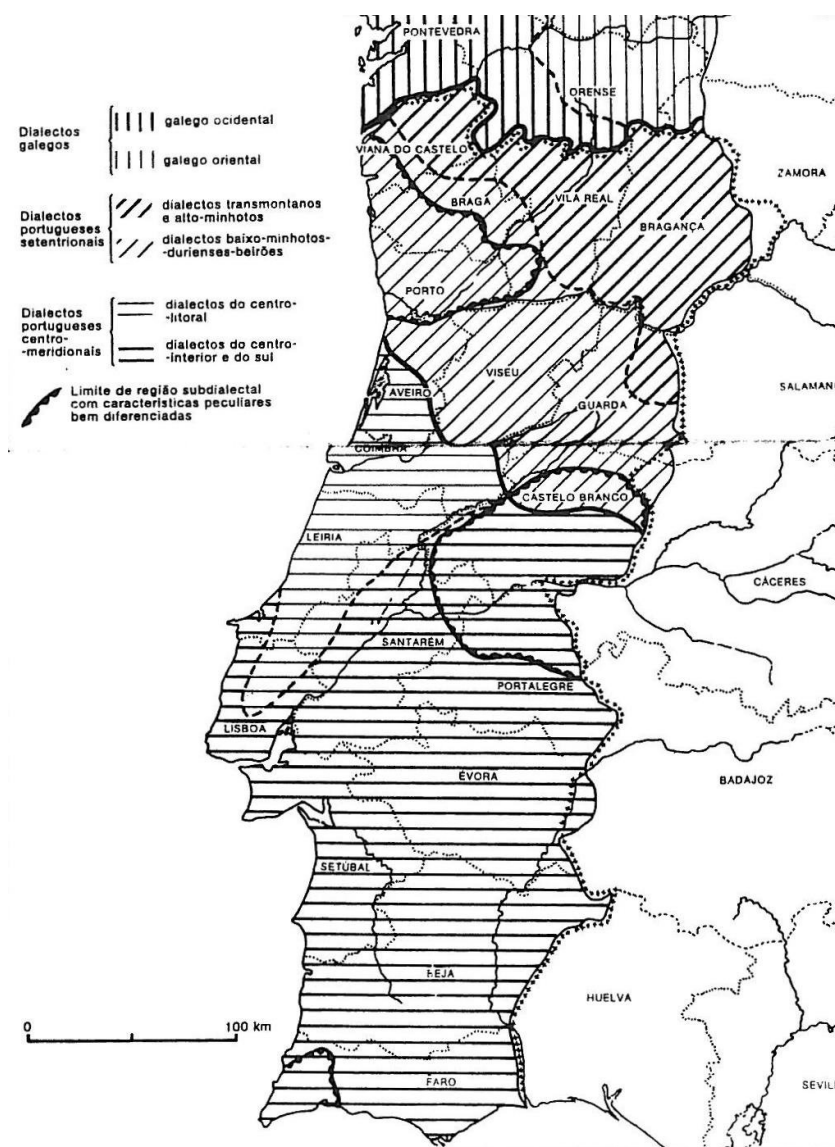


Figura 1 Classificação dos dialetos (imagem retirada da Nova Gramática do Português Contemporâneo)

As variedades ou dialetos continentais podem ser distinguidos através do seu sistema de sibilantes. Por exemplo, o dialeto galego não apresenta a sibilante sonora /z/. Nos dialetos setentrionais há a sibilante áptico-alveolar [s] que corresponde à sibilante sonora /z/. Os dialetos portugueses centro meridionais apresentam sibilantes pré-dorsodentais, a sibilante surda [s] e a sonora [z] (cf. Cintra & Cunha, 1991).

1.1.2. Mirandês

De acordo com a Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro de 1999 são reconhecidos os direitos linguísticos do Mirandês, que até então era visto como dialeto.

O mirandês é falado numa área geográfica de 500 km² que abrange o concelho de Miranda do Douro e parte de Vimioso (distrito de Bragança) (cf. Martins, 2010). Trata-se de uma língua do grupo neo-latino asturo-leonês, com cerca de 15000 falantes. A língua mirandesa tinha uma forte tradição oral que passava de geração em geração, só tendo começado a ser investigada e escrita em 1882, por José Leite de Vasconcelos (cf. Martins, 2010).

A situação sociolinguística do Mirandês só pode ser compreendida se existir uma análise sobre a relação desta língua com a língua maioritária (Língua Portuguesa), porém este entendimento não poderá acontecer se não olharmos também para a forma como esta língua se relaciona com o castelhano.

A região onde se fala Mirandês tem um carácter bilingue, uma vez que coexiste a língua minoritária, o Mirandês, e a Língua Portuguesa, e em alguns casos pode ter um carácter trilingue, onde coexistem as línguas acima referidas e o castelhano. Martins fala-nos sobre a localização geográfica e o uso do Mirandês e diz-nos que,

“Em algumas dessas aldeias, mormente as que se localizam junto à raia seca, os habitantes conhecem e usam, para além dos idiomas referidos, também o castelhano. Na cidade de Miranda do Douro, sede do concelho em que se concentra a esmagadora maioria das aldeias em que o mirandês sobrevive, o idioma minoritário tem uma vitalidade muito residual” (2010: 2).

As línguas faladas nesta zona têm diferentes funções comunicativas. O castelhano é o idioma que se apresenta com uma função clarificada, o contacto interlinguístico relacionado com as trocas verbais que envolvem interlocutores espanhóis, ocorrendo este caso sobretudo na zona da raia, onde existem estreitas relações sociais. Em Miranda do Douro, também é possível verificar a utilização do castelhano como instrumento ao serviço do comércio (cf. Martins, 2010).

A situação da Língua Portuguesa é diferente, já que é vista como a língua do território nacional que marca presença nesta região há séculos. O Mirandês, por sua vez, apresenta-se como uma língua identitária daquela região e daquele povo, assumindo um carácter autóctone (cf. Martins, 2010)

Devido à constante evolução e ao envelhecimento da população, a língua mirandesa é ameaçada pelos tempos atuais. Assim, foram tomadas medidas no concelho de Miranda do Douro que promovem a proteção desta língua. A partir de 1986, o ensino do Mirandês passou a ser opção nas escolas do ensino básico através do ofício nº 32675, lançado a 9 de setembro de 1985, pelo Ministério da Educação e Ciência.

A partir da data referida acima foram publicados diversos livros em Mirandês pela Câmara Municipal de Miranda do Douro e o uso do mesmo foi adotado em festas e celebrações da cidade. As placas toponímicas do concelho foram traduzidas para Mirandês em 2006.

Desenvolveram-se também estudos sobre esta língua, como é o caso de “Atlas Linguístico de Portugal” (iniciado no ano de 1970 e dirigido por Luís F. Lindley Cintra), na Universidade de Lisboa, e o “Inquérito Linguístico Bolêo” (iniciado em 1942 e terminado em 1974, pelo Doutor Manuel de Paiva Boléo), na Universidade de Coimbra.

1.1.3. Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual está espalhada por todo o mundo e, como tal cada língua gestual existente possui “...gramáticas complexas e expressões literárias diversas...” (cf. Associação Portuguesa de Surdos, 2011).

A língua gestual pode ser considerada um sistema organizado de acordo com as regras de uma língua com três modalidades, produção motora da mão e do corpo e perceção visual (cf. Martins, 1996). Representa-se com um vocabulário e gramática própria e é constituída por características distintas. É uma língua composta por símbolos e com um sistema linguístico definido.

A primeira escola de surdos nasceu em Paris no século XVII, sendo que a língua utilizada nesta escola era intitulada como “Langue des Signes Française”, assim considerada como a primeira língua gestual. Posteriormente esta língua expandiu-se para os Estados Unidos da América e para o Brasil, através da dispersão dos professores surdos que a ensinavam.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) surgiu em 1823, com a primeira escola de surdos na Casa Pia de Lisboa. O primeiro educador desta escola era sueco, tendo trazido consigo o alfabeto manual. Na Língua Gestual, o alfabeto manual só é utilizado quando é necessário dizer um nome próprio ou de uma localidade, pois cada utilizador da língua gestual tem um nome gestual e, na comunicação, os surdos apresentam gestos que correspondem ao conceito em questão.

Em 1997, a LGP passou a ser uma das línguas oficiais de Portugal, contemplada na Constituição da República Portuguesa, na revisão de 1997, artigo 74.º, alínea 2.h). De acordo com a Associação Portuguesa de Surdos (2011), existem cerca de 120.000 utilizadores em Portugal, uma vez que, se estima que existam 30.000 surdos utilizadores de língua gestual portuguesa. O número pode ser triplicado se abrangermos as quatro categorias de acordo com a associação portuguesa de surdos: surdos que usam a Língua Gestual como primeira língua; surdos que estudam a língua na escola; familiares, profissionais e amigos que utilizam a língua por conviverem com surdos e curiosos acerca da língua gestual portuguesa.

Importa referir que a Língua Gestual é uma língua e não uma linguagem, como por vezes podemos ouvir. Para que se faça uma distinção entre estes dois conceitos é possível dizer que a linguagem pode ser definida através da atribuição de significados a sinais. Pode também ser caracterizada por “um conjunto de complexos processos (...) que torna possível a aquisição e o emprego concreto da língua”, enquanto que a língua se apresenta como “... um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos” os dois conceitos não vivem desligados, uma vez que a língua é a “utilização social da faculdade da linguagem” (Cintra & Cunha, 1999: I).

1.2. Sensibilização para a diversidade intralinguística em contexto escolar

A diversidade intralinguística é muitas vezes desconhecida, por não haver uma valorização do que esta representa. Em contexto escolar, a sensibilização deve ser utilizada como forma de desenvolver a cultura linguística dos alunos bem como preservar e valorizar a diversidade, promovendo-se o respeito pelas variedades existentes.

“Todas as línguas são importantes, no sentido em que representam uma cultura única. A diversidade linguística é, pois, um património precioso da humanidade; o desaparecimento de qualquer idioma representa o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intra e intercultural. O mesmo acontece com as diferentes variedades intralinguísticas” (Dias, 2007: 36).

Segundo Dias (2007), a consciencialização de todo conjunto que uma língua representa é deveras importante no processo de sensibilização para a diversidade intralinguística.

Atualmente, o permanente contacto das sociedades permite aos indivíduos conhecerem a multiplicidade existente em diferentes línguas e culturas. Para que possamos conhecer e respeitar os outros, temos que conhecer primeiro a diversidade existente.

Em contexto escolar os professores devem ser agentes da desconstrução das imagens negativas acerca da diversidade intralinguística que conduzem ao preconceito e ao estereótipo que se enraízam desde tenra idade (cf. Simões, & Araújo e Sá, 2003).

O estudo das línguas com vista à sensibilização da diversidade é idealizado por alguns autores de diferentes formas. Hawkins (1996) defende a promoção de “language awareness”, que incide sobre a consciência linguística, na importância de desenvolver nos alunos saberes sobre a língua, utilizando outros sistemas linguísticos e apelando à comparação do sistema linguístico dos alunos com outros sistemas do mesmo tipo. O estudo aborda cinco vertentes: a comunicação, a diversidade e evolução das línguas, o seu uso, a língua falada e escrita e a aprendizagem das línguas. Candelier (2003), por sua vez, defende uma abordagem plural, ou seja, trabalhar com diversas línguas valorizando as línguas da escola, línguas ensinadas na escola, línguas maternas e outras. Um trabalho desenvolvido neste âmbito promove o contacto com as línguas, mas também permite que o aluno se consciencialize da diversidade existente na sociedade em que vive inserido (cf. Marques, 2010; Martins, 2008).

Entre 2001 e 2004 foi desenvolvido um projeto intitulado “Janua Linguarum: Uma porta para as línguas”, que tinha como linhas gerais a conceção de suportes didáticos com vista a criar, em contexto escolar, oportunidades de contacto com várias línguas e culturas (cf. Andrade & Martins, 2007), um projeto com os traços da abordagem plural de Candelier.

A preocupação de sensibilizar a sociedade para a diversidade linguística surge também em forma de instrumentos e decretos aprovados pela União Europeia, que protegem e incentivam o respeito pelas línguas. Na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, nos artigos 21.º e 22.º, está explícito o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística e não discriminação dos mesmos. Também o Conselho de Europa, em 2001, lançou o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que serviu de base para a elaboração de programas e orientações curriculares no domínio das línguas. Foi também lançado o Portefólio Europeu das Línguas (2001) que surgiu como instrumento de aplicação do QECR.

A utilização destes instrumentos promove e pressupõe a aquisição de competências que facilitam o diálogo intercultural, como é o exemplo da competência plurilingue.

No QECR a competência plurilingue surge associada à competência cultural e é definida da seguinte forma:

“... é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (2001: 231).

Para que os alunos consigam desenvolver a competência plurilingue é necessário que as escolas promovam uma oferta de línguas, incentivando e dando-lhes oportunidade para desenvolverem esta competência.

Para que possa existir diálogo intercultural é necessário que pessoas de diferentes culturas contactem entre si. Este contacto deve ser feito de forma aberta e pressupõe valores, normas, crenças, características e tradições culturais que conduzem a atitudes de abertura face a outras culturas (cf. Conselho da Europa, 2001).

De acordo com vários estudos (Martins, 2008; Andrade & Martins, 2007; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Candelier, 2003) é possível verificar que o desenvolvimento da competência plurilingue promove o diálogo intercultural e que “...a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ser um fator positivo no reforço da imagem da diversidade” (Marques, 2010: 61).

Síntese

A diversidade intralinguística é fruto das variedades existentes em Portugal, sendo esta riqueza linguística muitas vezes ignorada, prevalecendo a representação da norma-padrão como o falar correto. Porém, as variedades em nada afetam a funcionalidade do sistema linguístico. As variedades da língua são o registo da história, geografia e sociedade.

A importância e riqueza dessa diversidade devem ser transmitidas aos sujeitos que veem muitas vezes as línguas como um sistema de escrita e fala sem qualquer variação. A língua é muito mais que um sistema de escrita e fala é uma pluralidade de formas com coesão e ligação, que serve variadas funções.

O facto da Língua Portuguesa, se ter espalhado pelo mundo permitiu que houvesse uma expansão da nossa herança cultural e linguística e que hoje possamos analisar as variedades existentes da mesma no país e no mundo.

A necessidade de sensibilizar para a diversidade intralinguística reside na preservação das línguas e da sua multiplicidade, sendo o processo de aprendizagem das línguas facilitado quando as pessoas desenvolvem desde cedo o gosto e o respeito pela língua.

Apesar de este estudo contemplar a variedade português europeu e as suas variedades, os trabalhos desenvolvidos no âmbito de sensibilizar as pessoas para a diversidade linguística ou intralinguística de uma língua, deve ser louvado e visto como uma porta para futuras aprendizagens.

No capítulo que se segue, irei explorar os conceitos de imagem, conhecimentos, estereótipo e preconceito e aludir a alguns estudos realizados no âmbito dos mesmos.

Capítulo 2. Imagens e conhecimentos sobre a diversidade intralinguística

Introdução

As imagens das línguas em geral e da diversidade intralinguística em particular são construídas desde muito cedo pelas crianças, baseadas nas imagens dos seus pais, educadores, família, chegando à escola com imagens que não correspondem à realidade (cf. Dias, 2007). Assim, cabe ao sistema educativo valorizar esta diversidade, através da sensibilização para a desconstrução de imagens negativas ou erróneas da diversidade (intra)linguística e para o desenvolvimento da consciência (intra)linguística dos seus alunos, como forma de estes reconhecerem e valorizarem a riqueza e importância da sua língua.

A identificação das imagens é o primeiro passo para a (re)construção de imagens negativas que o aluno possui face à diversidade (intra)linguística. Estas devem ser analisadas e desconstruídas, podendo, assim, o professor trabalhar em prole da sensibilização da diversidade intralinguística para que isto aconteça.

De acordo com estudos desenvolvidos (Simões & Sousa, 2012; Simões, 2006; Simões & Araújo e Sá, 2003), é possível vermos que os conhecimentos sobre a língua influenciam a imagem que temos da mesma. A imagem que construímos é baseada em todo o conhecimento prévio e pode ser modificada consoante o conhecimento que vamos adquirindo ao longo da vida.

2.1. Imagens da Língua Portuguesa

O conceito de imagem não se encontra estabilizado e devido à sua semelhança com o conceito de representação, este é por vezes associado a estereótipo, representação social, atitude, crença, conceção, pensamento (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Este conceito liga-nos a uma realidade construída em sociedade, assim, as imagens podem ser entendidas como um processo em constante evolução, criadas em sociedade e influenciadas pelas histórias e experiência de vida do indivíduo ou grupo (Schmidt, 2011; Araújo e Sá & Pinto, 2006).

A imagem é uma conceção da língua ou de uma variedade que pode ser construída e desconstruída consoante o contato e as representações que temos acerca de uma língua, uma vez que a imagem não tem carácter estático.

A aprendizagem de uma língua inclui a construção de imagens conforme “...estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidade” (Andrade e Martins, 2007: 5). As imagens construídas sobre as línguas são responsáveis pela aprendizagem desta e pelas motivações na escolha.

As imagens da língua portuguesa são diversas e podemos encontrá-las em diferentes estudos, o que revela e acrescenta a pertinência deste trabalho. O conceito de imagem pode ser difícil de definir por estar muitas das vezes associados às representações, apesar de neste trabalho nos centrarmos no conceito de imagem e não de representação.

O respeito pelas variedades da própria língua leva a que os locutores de uma qualquer variação linguística do português possam valorizar a sua diversidade e ser bilingues na sua própria língua, utilizando-a a par com a norma-padrão (cf. Simões & Araújo e Sá, 2003).

Os fatores de (re)construção das imagens da diversidade intralinguística passam pela recolha e identificação das imagens que a comunidade ou sociedade possui, pela consciencialização da diversidade existente e pela sensibilização com vista à preservação e construção de cultura linguística.

No estudo de Simões & Araújo e Sá (2003) ficamos a conhecer a relação dos alunos com a sua língua materna e o contributo do estudo para o desenvolvimento da cultura linguística escolar, a importância da sensibilização para a diversidade linguística cultural, as atitudes dos alunos face à Língua Mirandesa e à Língua Portuguesa e face aos seus distintos falantes.

Segundo Moutinho (2001), que desenvolveu um estudo sociolinguístico sobre o falar do Porto, as imagens de uma língua podem ser pejorativas e influenciarem o falante de uma variedade na busca pela norma-padrão. Neste estudo, para os portuenses, a variedade que falam é a correta, porém quando tomam consciência que a sua forma de falar difere da norma-padrão, “...são condicionados por um instinto de assimilação que os compele a confundirem-se com aqueles que utilizam a norma prestígio, quase esquecendo o seu próprio falar (Moutinho, 2001:16).

A variação linguística deste falar à moda do Porto, é constituída por dois estereótipos: a troca da consoante “/v/” pela consoante “/b/” e a diminuição do uso do ditongo nasal “ão” substituído pelo ditongo nasal “õ” (cf. Moutinho, 2001).

No estudo desenvolvido foi possível verificar que o fator classe social era condicionante da forma de falar. Assim, verificou-se que o comportamento linguístico é dependente da hierarquização social onde se situa a pessoa estudada. Há também uma

variação estilística, mostrando que conforme o contexto e a sua formalidade existe um maior cuidado com o discurso.

Outros estudos demonstram, como por exemplo o estudo de Dias (2007), que os alunos chegam às escolas com imagens estereotipadas acerca das variedades intralinguísticas e dos seus falantes, algumas de cariz negativo resultantes da nossa realidade sociolinguística. O estudo foi desenvolvido com alunos do Ensino Básico, visto que as imagens e estereótipos são construídas desde a infância “...e resultam do posicionamento observado nos familiares mais próximos e nos pares da própria criança (...)” (Dias, 2007:7).

Nas conclusões do estudo podemos afirmar que as imagens que os alunos possuem podem dificultar a aprendizagem e perturbar o relacionamento com o Outro. Algumas imagens estereotipadas que os alunos têm são imagens partilhadas por diferentes grupos sociais, divulgadas através dos meios de comunicação. Mostra-se, assim, a importância da reflexão sobre os conhecimentos dos alunos acerca das variedades intralinguísticas e dos estereótipos que possuem.

De acordo com Dias, “... a introdução na sala de aula da discussão sobre os conhecimentos declarativos acerca dos dialetos, das crenças e estereótipos acerca dos mesmos e das pessoas que os utilizam parece ser de interesse para os aprendentes, ao mesmo tempo que estimula a sua curiosidade pelas diferentes configurações internas da língua” (2007:142).

Por sua vez, Schimdt (2011) mostra no seu estudo que as imagens das línguas e/ou as suas variedades numa comunidade podem ser cristalizadas, existindo assim, consonância entre as imagens dos diferentes indivíduos.

O estudo foi realizado com vista a aferir as imagens de uma comunidade educativa face ao alemão, as imagens construídas por um indivíduo em relação a uma língua dão-nos compreensão das suas atitudes e comportamentos. “Estas imagens, enquanto constructos sociais, elaboram-se, revitalizam-se e cristalizam-se na e pela interacção verbal em sala de aula” (Schimdt, 2011:394). Este trabalho permitiu, assim, abordar os conceitos de imagem/representação face às línguas, bem como a dimensão afetiva presente no ensino – aprendizagem das línguas estrangeiras. Uma das principais conclusões resume-se na construção das imagens que o aprendente de uma língua vai desenvolvendo em relação à língua e à aprendizagem, ou seja, a autora conclui que existe desde logo uma relação de afetividade que se vai estabelecendo entre o aprendente, a língua, a cultura e os falantes (cf. Schimdt, 2011).

2.2. Preconceitos e estereótipos associados às imagens

A diversidade intralinguística é o reflexo da história de uma língua porém, esta é muitas vezes alvo de estereótipos e preconceitos por não ser entendida pela comunidade de falantes. —

Os estereótipos podem ser definidos como, “(...) a view of an individual or a group of people held by others based on commonly held assumptions that may not be result of direct, personal knowledge of those people” (Byram, 2001:574). Assim, muitas das vezes os estereótipos surgem sem razões para que isto aconteça, uma vez que o grupo ou pessoa, não tem conhecimento da verdadeira realidade criando um estereótipo que pode condicionar as suas aprendizagens e atitudes em relação a algo ou alguém.

É possível dizer que os estereótipos nascem de informações que o indivíduo acumula e dos juízos que ele faz sobre uma pessoa, objeto, ou neste caso particular, uma variedade. Estes juízos de valor podem ser condicionantes na sua aprendizagem ou no seu relacionamento com o Outro (cf. Pinto, 2005). De acordo com Coupland, os estereótipos podem ser: “... positive as well as negative, accurate as well as wrong-headed (1997: 267).

Não existem variedades melhores ou piores, porém a sociedade tem preconceitos e ideias estereotipadas relativamente às diferentes variedades intralinguísticas. Geram-se, assim, imagens e estereótipos linguísticos e sociais relativos a essas variedades e aos seus falantes, que podem, de alguma forma, dificultar a aprendizagem e as relações interpessoais e intergrupais.

Os preconceitos caracterizam-se por “opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias” (Cardoso, 2001:31).

O que é realmente importante nos estereótipos e nos preconceitos é o seu efeito em sociedade e a forma como estes podem afetar relações intergrupais e a aprendizagem das línguas, assim como, também o reconhecimento da variedade da língua que o falante utiliza.

2.3. Conhecimentos relativos à diversidade intralinguística

Os conhecimentos dos alunos podem ser influenciados pelos conhecimentos do seu professor, cabe assim ao professor reprimir os seus juízos de valor acerca das línguas com vista a instruir de forma justa os seus alunos, sem deturpar a aprendizagem destes com os seus estereótipos. Os professores são uma peça chave na desconstrução de estereótipos, as

imagens que os seus alunos trazem de casa são muitas vezes as erradas, cabe ao professor consciencializar e sensibilizar os seus alunos contribuindo para a diminuição destes estereótipos (apresenta-se como exemplo os seguintes estudos: Simões & Sousa, 2012; Simões & Araújo e Sá, 2003; Feytor Pinto, 2001).

Os conhecimentos sobre a diversidade intralinguística, aferidos em diversos estudos, mostram que o trabalho na escola não é suficiente para que os alunos fortaleçam a sua relação com as línguas sem associarem estas a estereótipos e sem prejudicarem a sua relação com o Outro. De acordo com as orientações da Comunidade Europeia a valorização da cultura linguística deve acontecer para que haja uma preservação da mesma. As línguas são entendidas como conciliadores de sociedades mais solidárias, cientes da sua diversidade e riqueza cultural, mas unidas pelo respeito.

Os problemas aqui apresentados são uma justificação para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da diversidade intralinguística com vista a promover e sensibilizar para a temática da diversidade (intra)linguística, desconstruindo imagens negativas e estereótipos que provocam nos falantes o preconceito e a discriminação das variedades da sua língua.

Para que possamos conhecer o desenvolvimento da competência plurilíngue em contexto escolar é necessário conhecermos as atitudes dos alunos face à língua e à cultura. A cultura linguística pode ser definida como “conjunto de saberes / conhecimentos acerca das línguas” (Candelier, 2000:38) ou como:

“...conjunto de atitudes, representações, estereótipos e mitos relativamente às línguas, de uma dimensão afectiva. Mas também envolve saberes, quer sobre a LM do sujeito, quer sobre outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não, que funcionarão como um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo plural em que o sujeito vive” (Simões, 2006:145).

De acordo com Senos (2011: 22), a Cultura Linguística “dos alunos influi na forma como estes se posicionam em relação às línguas, nomeadamente no que respeita às suas práticas e aos seus projectos linguísticos, bem como nas representações que estes possuem das línguas e dos povos que as falam”. Segundo Simões (2006: 148) “...a cultura linguística nunca é estática, definitiva, fixa e inalterável, visto que se caracteriza pelo seu carácter evolutivo e dinâmico”.

Os conhecimentos sobre a diversidade intralinguística são demonstrados em diversos estudos. Um destes estudos foi desenvolvido no âmbito do projeto “Atitudes dos alunos face à diversidade linguística e cultural: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico” descrito em Simões & Araújo e Sá (2003). Este trabalho desenvolveu-se segundo duas das dimensões da competência plurilingue, a dimensão sócia afetiva e a gestão de repertórios linguísticos-comunicativos. Neste estudo, o desconhecimento sobre a diversidade intralinguística existe e é demonstrado na dificuldade dos alunos em distinguir língua de dialeto e em reconhecer a variedade português brasileiro como Língua Portuguesa. Dentro da diversidade linguística de Portugal é possível registar alguns desconhecimentos relevantes dos alunos, como é o facto de Portugal ser um país que têm três línguas oficiais.

O estudo de Senos (2011) intitulado “A Cultura Linguística dos alunos do 9º ano de escolaridade do Concelho de Aveiro” relata o desenvolvimento da cultura linguística nas suas três dimensões: cognitiva, imagética e das práticas. É necessário formar cidadãos que se mostrem dispostos a ter contactos interculturais, numa base de promoção do diálogo e contacto com o Outro. Salienta-se neste trabalho de investigação também a necessidade da escola reconfigurar as suas práticas e pensamentos, colocando ao dispor dos seus alunos o ensino de línguas que promova o desenvolvimento da Cultura Linguística dos interessados. (cf. Senos, 2011).

Síntese

O facto de conhecermos as imagens da diversidade intralinguística existente na nossa sociedade permite-nos trabalhar em prole da sensibilização da diversidade intralinguística, com vista a desconstruir estereótipos e preconceitos sobre as imagens.

Sabe-se hoje que não existem línguas superiores ou inferiores, contudo no que diz respeito às variedades da língua, as imagens muitas vezes são correspondentes com os estereótipos criados na sociedade.

Vários estudos provam que as imagens negativas são entraves ao conhecimento e aprendizagem da sociedade, causando preconceitos e estereótipos que devem ser minimizados, para que se desenvolva uma relação aberta com as línguas e com a diversidade que estas encerram. Podemos dizer assim, que as imagens influenciam o comportamento dos sujeitos em relação aos outros e às suas línguas.

Os conhecimentos relativos à diversidade intralinguística são à peça chave para a (re)construção de imagens negativas. Os conhecimentos aferidos em vários estudos mostram que o trabalho na escola não é suficiente para promover e fortalecer laços com a

língua, dando continuação à resistência dos estereótipos e contribuindo para a dificuldade de aprendizagens dos alunos.

Ao aferirmos sobre os conhecimentos podemos direcionar o nosso trabalho com base no desconhecimento do público-alvo e com vista a construção de imagens positivas sobre a língua.

No próximo capítulo deste trabalho ficaremos a conhecer o contexto onde desenvolvemos o estudo, as abordagens metodológicas utilizadas e o plano do projeto e respetivas sessões.

Capítulo 3. Metodologia

Introdução

Neste capítulo, faremos uma breve caracterização da realidade pedagógica onde decorreu o nosso projeto. Iremos descrever o trabalho desenvolvido na sala de aula com a turma do 3.º ano de escolaridade e as metodologias que foram utilizadas para dar respostas às nossas questões de investigação, para que possamos compreender a análise dos resultados e as suas conclusões.

3.1. Caracterização da realidade pedagógica

O trabalho de caracterização da realidade pedagógica foi realizado em diáde. Inicialmente focar-nos-emos no macro contexto, um Agrupamento de Escolas da região de Aveiro.

Como fundamentação do nosso trabalho, utilizámos os documentos do Agrupamento de escolas e de turma, tais como o Projeto Educativo e o Plano de trabalho da turma. O micro contexto terá uma melhor exploração resultante do período de observação, que se iniciou no dia 29 de janeiro de 2013 e terminou no dia 20 de fevereiro do mesmo ano.

A observação foi um elemento fulcral que nos permitiu caracterizar a turma, bem como a sua relação com a professora, as estratégias utilizadas na sala de aula, as atitudes da professora e dos alunos, as rotinas da turma, os horários, o encadeamento das aulas, os recursos e materiais disponíveis.

3.1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas em questão surgiu no ano letivo de 2003/2004, afirmando-se, assim, como uma unidade que segue e respeita práticas de articulação e de coordenação pedagógica entre ciclos. Este Agrupamento pertence à rede pública do Sistema Educativo Português e os níveis de ensino que pode ministrar vão desde o pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade. Os objetivos adotados pelo Agrupamento estão definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O Agrupamento serve uma população de 1375 alunos de diferentes níveis de escolaridade. A taxa de sucesso do Agrupamento é elevada, sendo que as taxas de todos os anos de escolaridade (1.º ano ao 9.º ano) estão acima dos 90% e o número de retenções por ano não ultrapassa os 7 alunos.

Os alunos que frequentam o agrupamento pertencem a diversas realidades socioeconómicas, destacando-se vários casos preocupantes em famílias desestruturadas, tais como delinquência e criminalidade. Estas crianças necessitam assim, de uma maior atenção por parte das instituições educativas, pois algumas apresentam problemas emocionais e afetivos, que por vezes criam uma barreira dificultando a ligação entre os dois contextos (casa e escola).

A realidade aqui apresentada mostra-nos que o funcionamento do Agrupamento têm organizações diversificadas, que tentam dar resposta à população consoante as suas especificidades. O Agrupamento tenta assegurar, também, uma componente de apoio à família que é dada às crianças residentes no Centro de Emergência Infantil de Aveiro, uma vez que estas encontram-se fora do seio familiar e muitas vezes em situações transitórias. Esta componente de apoio resulta do Protocolo de Cooperação estabelecido com a Associação ASAS (Associação de Solidariedade e Ação Social). Estas crianças recebem ainda acompanhamento psicológico (cf. Projeto Educativo).

3.1.2. Caraterização da escola

3.1.2.1. Espaços e Pessoal

A escola em que desenvolvemos a PPS B2 tem apenas 42 alunos, divididos em dois anos de escolaridade, 2.º e 3.º ano.

O espaço escolar é composto por duas salas, um contentor que serve de refeitório e um espaço livre que serve de recreio. Este espaço é constituído por uma parte aberta e outra fechada. A parte aberta é de terra batida, enquanto a parte fechada está coberta por um telheiro e o seu pavimento é de tijolos. A escola tem ainda um espaço de casas de banho e uma arrecadação, onde se encontra o material de limpeza e de educação física.

3.1.2.2. Recursos da sala e da escola

A turma do 3.º ano ocupa uma das duas salas da escola. A sala é bem iluminada com três grandes janelões e com luz elétrica e a pavimentação é de madeira. Durante o inverno, a sala é aquecida com um aquecedor que está ao fundo da sala.

A sala possui um computador que é, maioritariamente, utilizado pela professora, para a realização de diferentes trabalhos, publicação de sumários, pesquisas sobre

temáticas abordadas na sala de aula, dúvidas, curiosidades, entre outros. O quadro de ardósia, localizado ao fundo da sala, serve para expor alguns trabalhos dos alunos.

Constata-se que a escola tem falta de alguns recursos. Não existe quadro interativo nesta escola sendo que, quando é projetada alguma imagem, é necessário ligar o projetor ao computador fixo e montar a tela. A internet sem fios seria uma mais-valia nesta escola, pois todas as vezes que é necessário pesquisar e visualizar algo no computador fixo, os alunos têm obrigatoriamente de voltar-se para o fundo da sala, para que possam ver o que está sendo projetado, pois não há possibilidade de mover o computador por causa dos seus cabos e ligações.

A sala de aula é organizada consoante o trabalho a realizar, quando é necessário realizar trabalhos de grupo as mesas são dispostas em cinco grupos, para que haja uma melhor partilha de ideias, espírito de cooperação e interajuda. Estas aulas permitem desenvolver também a consciência das responsabilidades individuais e de grupo. Normalmente os alunos estão sentados em pares virados para o quadro de ardósia (cf. Plano de Trabalho da Turma, 2012).

3.1.3. Caraterização do contexto

3.1.3.1. A turma

A turma do 3.º ano é constituída por 19 alunos: 13 rapazes e 6 raparigas. A maioria dos alunos pertence a famílias estruturadas e que se situam, a nível socioeconómico, na classe média. Quase todos os alunos têm os seus pais como encarregados de educação (cf. Plano de Trabalho da Turma, 2012).

Na turma, regista-se que a maioria dos alunos estabeleceu contacto, entre si, desde tenra idade. Os alunos que iniciaram o seu percurso nesta escola do 1.º Ciclo, também mantêm uma boa relação com os seus colegas. No entanto, importa ressaltar a existência de um elemento novo na turma neste ano. Trata-se de uma aluna transferida já duas vezes, pelo que frequentou o 1.º e 2.º ano em duas escolas diferentes, mas pertencentes ao mesmo Agrupamento. A relação entre os alunos é saudável e não se registam atos de violência e intolerância entre eles. Da mesma forma, percebemos que existe uma grande relação de confiança e cumplicidade entre cada aluno e a professora titular.

É de salientar que os alunos das duas turmas são também muito próximos, uma vez que partilham o recreio e muitas das vezes podemos ver que os alunos das duas turmas

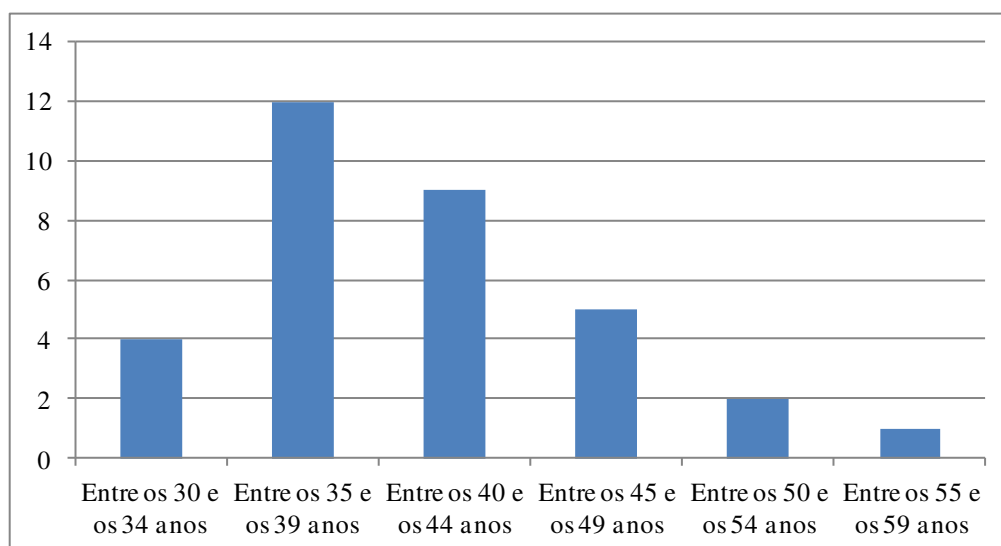
brincarem juntos, acontecendo o mesmo na cantina. Podemos assim dizer que, nesta escola, se vive um ambiente de grande familiaridade, partilha e amizade.

Os alunos apresentam algumas características relevantes (cf. Plano de Trabalho da Turma, 2012), que são necessárias ter em conta para que possamos trabalhar em prole das aprendizagens dos mesmos nas diferentes áreas. A nível de comportamento não existem problemas, pois o grupo apresenta-se disciplinado e com uma boa conduta. É de salientar que esta é uma turma muito participativa, que está sempre a questionar e a construir o seu próprio saber, uma vez que os alunos mostram, muitas vezes, trabalhos de pesquisa que realizam em casa e estão sempre prontos a procurar palavras que não conheçam de qualquer área que está a ser lecionada. Os discentes mostram também alguma competitividade nas suas avaliações, que funciona como um fator saudável que aciona a motivação destes, segundo informações da cooperante.

Grande parte dos alunos frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), sendo que é oferecida aos alunos a aprendizagem do inglês, a prática de atividade física e desportiva, atividades de expressões e atividades lúdicas e expressivas.

Para além da turma é possível caracterizar os pais dos alunos quanto à faixa etária e às habilitações literárias. A partir dos dados recolhidos de 17 fichas de identificação dos alunos, apresentamos abaixo o gráfico 1 referente à faixa etária dos pais dos alunos.

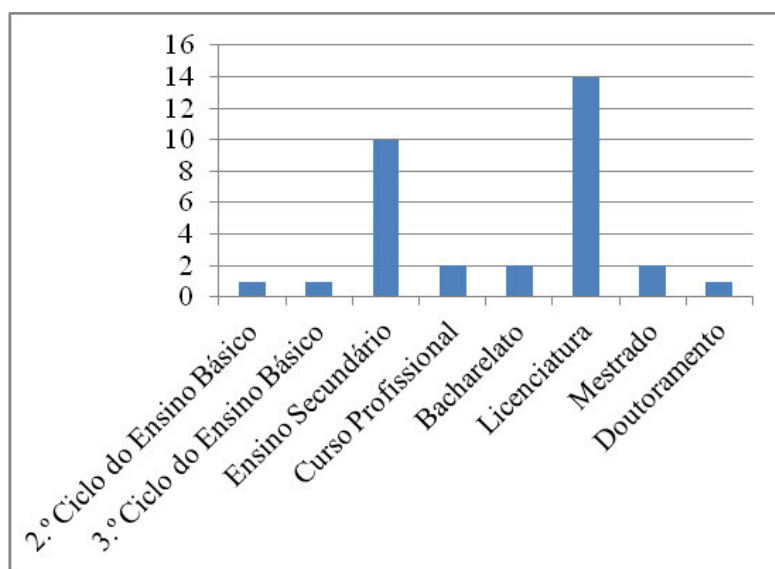
Gráfico 1 - Faixa etária dos pais



É de salientar que os números presentes no gráfico (gráfico 1) referem-se a trinta e três progenitores que apresentam faixas etárias compreendidas entre os 30 e os 59 anos. A faixa etária que apresenta mais indivíduos é a faixa com idades compreendidas entre os 35

e os 39 anos de idade. Logo a seguir, temos também a faixa etária entre os 40 e os 44 anos. Vemos que mais de metade dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos de idade. Podemos ainda caracterizar os pais dos alunos de acordo com as suas habilitações literárias, como podemos verificar no gráfico 2, metade dos pais da turma possui uma licenciatura.

Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais



A nível da relação dos encarregados de educação (EE) com a professora tivemos oportunidade de verificar que existe uma relação de proximidade entre estes. Os EE mostram-se interessados em saber o percurso dos seus educandos e, por isso, deslocam-se várias vezes à escola para obter informações acerca dos mesmos.

Após apresentarmos o contexto onde desenvolvemos o nosso projeto, iremos agora dar conta das abordagens metodológicas utilizadas para a recolha de dados. Sabemos que o nosso trabalho tem características de estudo de caso e de investigação-ação, que serão aprofundadas no próximo subtópico deste capítulo.

3.2. Estudo de Caso

O estudo de caso surge como forma de compreender “fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2010:24). Para compreendermos um acontecimento em particular desenvolveu-se o trabalho que numa primeira fase tinha como objetivo principal verificar se existia consonância entre as

imagens dos alunos, da docente e dos encarregados de educação relativamente à diversidade intralinguística de Portugal.

Para Duarte (2008:114), o “estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas”, pois através desta abordagem metodológica o professor pode conhecer e compreender as lacunas que o seu aluno, turma ou escola apresenta.

Do caso em questão podemos ter duas visões, a de Stake (1995) e a de Yin (2010), embora referencie Stake a visão adotada, para o estudo de caso, foi a de Yin.

Stake (1995:3) apelida este estudo de caso como “intrinsic case study”, podemos dar este nome ao estudo em causa, uma vez que estamos interessados em conhecer aquele caso em particular. De acordo com Yin (2010), o estudo em questão é um estudo de caso integrado, pois consideramos três unidades de análise, como podemos ver na imagem abaixo:

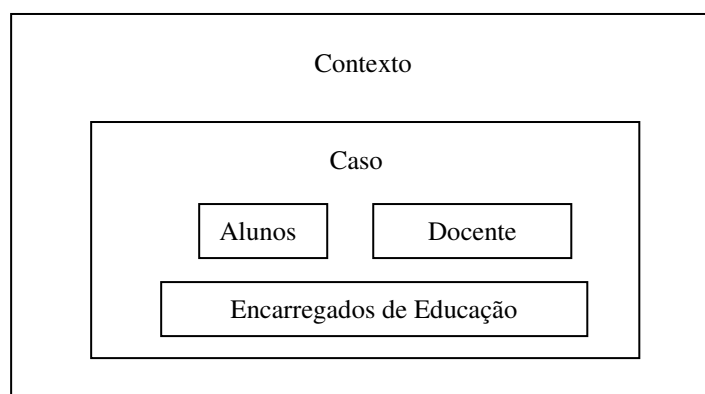


Figura 2-Caso integrado (adaptado de Yin, 2010:70)

As nossas questões investigativas iniciais - Que imagens e conhecimentos possuem os alunos, encarregados de educação e professor acerca da diversidade intralinguística da Língua Portuguesa?; Existe ou não uma (co)relação entre as imagens e os conhecimentos destes indivíduos?; permitiam-nos afirmar que estávamos perante um estudo de caso, com características quantitativas e qualitativas: “Alguma pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa” (Yin, 2010:41).

O trabalho desenvolvido inicialmente consistia na elaboração e realização de um inquérito por questionário (anexos 1,2,3), elaborado de acordo com o público-alvo (turma, docente e encarregados de educação) e de um inquérito por entrevista (anexo 4) à docente. Para responder às questões de investigação, colocadas no início do trabalho,

necessitaríamos de analisar o inquérito por questionário inicial (anexos 1, 2, 3) e o inquérito por entrevista inicial (anexo 4), que foi realizado com estes indivíduos.

Após realizar-se todo o trabalho descrito acima, verificou-se que existiam algumas lacunas acerca da temática e que havia a necessidade de realizar um trabalho consistente com a turma, que desse a conhecer a diversidade (intra)linguística de Portugal. Um trabalho em que os alunos pudessem contactar com as línguas oficiais de Portugal e com as variedades da Língua Portuguesa, para que os alunos pudessem expandir a sua cultura linguística e para que pudéssemos apurar de uma forma verdadeira as imagens que os alunos possuíam acerca desta temática, assim, definimos uma terceira questão investigativa – Como reconstruir as imagens e conhecimentos dos alunos sobre a diversidade (intra)linguística?.

Os dados recolhidos para a elaboração do estudo de caso foram alvo de uma reflexão e de questionamento, uma vez que estivemos presentes na realização do inquérito por questionário inicial (anexo 1) e conseguimos verificar que os alunos não estavam a par da temática sobre a qual foram questionados e que alguns dados foram adulterados pela discussão que se gerou na realização do mesmo.

Apesar do inquérito por questionário ter sido validado com uma turma do mesmo ano de escolaridade, os alunos tiveram algumas dificuldades o que fez com que estes contestassem várias partes do inquérito, e que conversassem com os colegas, apesar de lhes ter sido explicado que o mesmo era individual e que estes não podiam copiar uns pelos outros nem trocar ideias durante a sua realização. Assim, chegámos à conclusão que teríamos que adotar uma nova abordagem metodológica, que nos permitisse dar respostas às nossas questões investigativas, estas que foram reformuladas de acordo com os dados recolhidos junto da comunidade inquirida. É de salientar que apesar do nosso estudo de caso ser um caso integrado, as suas unidades de análise não foram analisadas uma a uma, devido aos dados recolhidos serem inconclusivos, levando-nos a partir para um trabalho de investigação-ação.

3.3. Investigação-ação

A investigação-ação surge então como abordagem metodológica alternativa no nosso trabalho, esta apresenta duas vertentes: a investigação e a ação. A investigação permitiu-nos ter uma maior compreensão sobre a temática em estudo e a ação que promoveu a mudança na comunidade (alunos e docente) que participou no estudo (cf. Fernandes, 2006).

Emergiu a necessidade de fazer um trabalho com os alunos que permitisse verificar as imagens e os conhecimentos que estes tinham, de forma mais concisa e verdadeira, e também para tentar obter uma mudança face aos primeiros dados recolhidos junto dos inquiridos (alunos e docente).

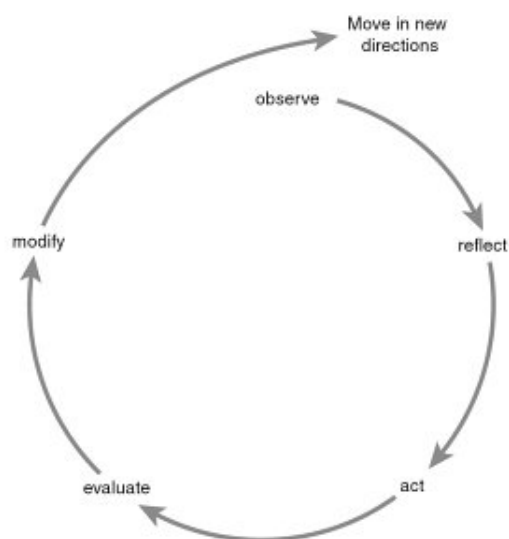
Esta metodologia permitiu-nos intervir no nosso estudo, de forma a recolher dados, refletir sobre eles, mas também de forma a (re)construir algumas imagens. O investigador encontra-se relacionado com a ação, participa na construção de conhecimento. Segundo Bogdan & Biklen (1994:293), a investigação-ação é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente”. Porém, algumas vezes, este facto prejudica a análise de dados, pois o investigador deve manter um distanciamento dos dados, para que os possa analisar com objetividade.

De acordo com os autores McNiff & Whitehead:

“Action research is a form of enquiry that enables practitioners in every job and walk of life to investigate and evaluate their work. (...) They produce their accounts of practice to show: (1) how they are trying to improve what they are doing, which involves first thinking about and learning how to do better; and (2) how they try to influence others to do the same thing”(2011:7).

Estes autores apresentam ainda um modelo de investigação-ação que permite aos professores refletirem constantemente sobre o seu trabalho e avaliarem o mesmo. A figura 3 apresenta um ciclo de ação-reflexão proposto por McNiff & Whitehead (2011), onde ficamos a conhecer os passos que o professor deve realizar, para promover a mudança ao desenvolver um trabalho de investigação-ação.

Figura 3- Modelo de investigação segundo Mcniff& Whitehead (2011:9)



O autor Nunan (s.d.:2) refere também que a função da investigação-ação é a seguinte: “Action research is meant to lead to change and improvement in what happens in the classroom”. Analisando esta citação à luz de todo o trabalho desenvolvido podemos dizer que a ação desenvolvida ao longo das sessões tinha como objetivo refletir sobre as imagens e conhecimentos que os alunos possuíam com o objetivo de reconstruir e melhorar os mesmos. Bem como conhecer o contacto que estes tinham com as diferentes variedades e com as línguas oficiais.

3.4. O projeto de intervenção

Concebeu-se um projeto que promoveu a investigação com recurso da ação, com o objetivo de reconstruir as imagens iniciais que os alunos apresentavam sobre a diversidade (intra)linguística. Verificou-se quais eram os principais problemas que os alunos detinham sobre esta temática e criámos um plano inicial, que definia todas as sessões. Estas sessões sofreram várias modificações ao longo do projeto, de forma a ir ao encontro das motivações dos alunos, das suas dificuldades e lacunas que foram identificadas nos dados recolhidos no questionário inicial e ao longo das sessões. De seguida, apresentamos o plano geral das sessões (quadro 1) e a descrição detalhada das mesmas.

Quadro 1 - Plano geral das sessões

Sessões	Duração	Objetivos pedagógico-didáticos	Objetivos de investigação	Instrumentos de recolha de dados
		-	Ver quadros com os objetivos do inquérito por questionário aos alunos (pág.40), aos EE (pág.41) e à docente (pág.42).	-Inquérito por questionário inicial (alunos, EE e professora); -Inquérito por entrevista inicial à professora titular.
Sessão 0 – As línguas e os seus dialetos 17 de abril	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir os conceitos de língua, língua oficial e variedade; ▪ Conhecer as diferentes línguas oficiais de Portugal e as diferentes variedades da Língua 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e desenvolver os conceitos dos alunos sobre: língua, língua oficial e variedade. - Fazer o levantamento dos conhecimentos dos alunos relativamente às variedades do português. -Compreender como desenvolver os conhecimentos prévios dos alunos. 	-Observação direta.

		Portuguesa.		
Sessão 1 – O Mirandês 18 de abril	120 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o Mirandês como Língua e como uma das Línguas oficiais de Portugal; ▪ Adquirir conhecimentos sobre a língua, cultura e tradições mirandesas; ▪ Aumentar o repertório lexical dos alunos em língua mirandesa através da audição da mesma; ▪ Desenvolver a percepção acústica/consciência 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos e a professora para a diversidade linguística de Portugal. - Identificar o Mirandês como língua oficial minoritária e conhecer o espaço geográfico onde esta é falada. - Promover a (re) construção de imagens e conhecimentos acerca desta língua minoritária 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de monitorização (inicial e final); -Ficha de trabalho dos alunos; -Observação direta; -Notas de campo.

		<p>fonética;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar semelhanças de vocabulário entre as línguas Mirandesa e Língua Portuguesa. 		
<p>Sessão 2 – Diferentes falares da Língua Portuguesa</p> <p>10 de maio</p>	150 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer diferentes variedades da Língua Portuguesa, nomeadamente as variedades do Porto e das Beiras (Viseu); ▪ Adquirir conhecimentos sobre as diferentes variedades a nível fonológico; ▪ Desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos e a professora para a diversidade intralinguística da Língua Portuguesa. - Promover a (re) construção de imagens e conhecimentos acerca destas variedades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de monitorização (inicial e final); -Ficha de análise da audição; -Observação direta; -Notas de campo.

		percepção acústica/consciência fonética; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as imagens que têm sobre estas diferentes variedades. 		
Sessão 3 – O falar dos Açores 20 de maio	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer diferentes variedades da Língua Portuguesa, nomeadamente a variedade dos Açores; ▪ Adquirir conhecimentos sobre o falar a nível fonológico e lexical; ▪ Desenvolver a percepção 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos e a professora para a diversidade intralinguística da Língua Portuguesa. - Promover a (re) construção de imagens e conhecimentos acerca desta variedade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de monitorização (inicial e final); -Ficha de trabalho; -Observação direta; -Notas de campo.

		<p>acústica/consciência fonética;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as imagens que têm sobre esta variedade. 		
<p>Sessão 4 - Avaliação do Projeto</p> <p>29 de maio</p>	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as imagens e conhecimentos da diversidade (intra)linguística. 	<p>- Avaliar as aprendizagens adquiridas ao longo das sessões e confrontar os alunos com os seus conhecimentos e imagens iniciais.</p>	<p>-Inquérito por questionário (final) aos alunos.</p> <p>-Inquérito por entrevista (final) à professora titular.</p>

3.5. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados processou-se através da utilização de vários instrumentos, que nos permitiram averiguar os conhecimentos e as imagens dos alunos, da docente e dos encarregados de educação.

3.5.1. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos utilizado foi o inquérito por questionário, que foi devidamente validado com uma turma do 3.º ano de um Agrupamento diferente daquele em que foi realizado. Segundo os autores Ghiglione e Matalon, o inquérito por questionário “... pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (2005:7).

O inquérito por questionário foi preenchido pelos alunos no início do plano de intervenção (anexo 1) e no final da implementação do projeto (anexo 9). Este último foi construído tendo por base o inquérito inicial, mas tendo sido acrescentadas questões de resposta aberta. Os EE e a docente também responderam a um inquérito por questionário (anexos 2 e 3, respetivamente) no início do projeto.

A experiência que adquirimos na realização destes instrumentos de recolha de dados permite-nos afirmar que, para além dos pontos positivos da sua utilização, existem também alguns problemas associados ao seu uso. Um exemplo que podemos dar relativamente ao nosso trabalho é o desconhecimento do tema por parte dos indivíduos em questão, fazendo com que estes respondessem aleatoriamente a algumas questões. Este problema, que surgiu na nossa primeira realização do inquérito por questionário dificultou-nos a tarefa, mas permitiu-nos refletir e chegar à conclusão que era necessário desenvolver um trabalho no âmbito desta temática.

De seguida, expomos os objetivos dos inquéritos por questionário (quadro 2, 3 e 4) que definimos para a sua construção.

Quadro 2 - Objetivos do inquérito por questionário aos alunos

Objetivos	Questões
Caracterizar o público quanto a dados gerais: escola; género; idade; background socioeconómico	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
Caracterizar os alunos linguisticamente	
Definir o perfil linguístico no que respeita a: Língua(s) Materna(s) e língua(s) segunda(as)	9
Identificar imagens face às línguas e às variedades da Língua Portuguesa	
Conhecer as imagens dos alunos face à LGP	14, 15
Conhecer as imagens dos alunos em relação às variedades da Língua Portuguesa	17, 17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.5, 17.6, 17.7, 17.8, 18
Verificar aspetos cognoscitivos dos alunos face às línguas de Portugal	
Identificar as línguas oficiais de Portugal	10
Diferenciar língua de variedade.	11
Identificar quem utiliza a LGP e porquê.	12, 12.1
Identificar as práticas de contacto com línguas e/ou variedades.	
Verificar se os alunos já viram usar a LGP, e em que contexto.	13, 13.1
Verificar se os alunos já contactaram com diferentes variedades.	16

Quadro 3 - Objetivos do inquérito por questionário aos EE

Objetivos	Questões
Caracterizar o público quanto a dados gerais: escola; género; idade; background socioeconómico	1, 2, 3, 4, 5
Caracterizar os EE linguisticamente	
Definir o perfil linguístico no que respeita a: Língua(s) Materna(s) e língua(s) segunda(as).	6
Verificar aspetos cognoscitivos dos alunos face às línguas de Portugal	
Identificar as línguas oficiais de Portugal.	7
Diferenciar língua de variedade	8
Identificar as práticas de contacto com línguas e/ou variedades.	
Verificar se os EE já contactaram com as diferentes variedades.	9
Verificar a importância atribuída pelos EE às variedades.	10
Verificar as práticas dos EE face ao contacto dos educados com variedades da Língua Portuguesa.	12, 12.1
Identificar imagens face às variedades da Língua Portuguesa	
Conhecer as imagens dos EE em relação às variedades da Língua Portuguesa.	11

Quadro 4 - Objetivos do inquérito por questionário à docente

Objetivos	Questões
Caracterizar a docente quanto a dados gerais: escola; género; idade; background socioeconómico	1, 2, 3, 4, 5, 6,7
Caracterizar a docente linguisticamente	
Definir o perfil linguístico no que respeita a: Língua(s) Materna(s) e língua(s) segunda(as).	8
Verificar aspetos cognoscitivos da docente face às línguas	
Identificar as línguas oficiais de Portugal.	9
Identificar as línguas existentes no mundo.	10
Identificar a família linguística da Língua Portuguesa e os países onde esta é língua oficial.	11,12
Diferenciar língua de dialeto.	13
Identificar imagens face às línguas e culturas	
Conhecer as imagens da docente face à LGP.	14, 14.1, 16, 17
Identificar as práticas de contacto com línguas e/ou variedades.	
Verificar se a docente já viu usar a LGP, e em que contexto.	15, 15.1
Verificar se a docente já contactou com as diferentes variedades.	18
Identificar imagens face às variedades da Língua Portuguesa	
Conhecer as imagens da docente em relação às variedades da Língua Portuguesa.	19, 19.1,19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6, 19.7, 19.8, 20

Quadro 5 - Objetivos do inquérito por questionário final aos alunos

Objetivos	Questões
Recolher informações sobre a importância das atividades desenvolvidas ao longo do projeto	1
Recolher indícios quanto às aprendizagens e interesses dos alunos ao longo do projeto	2,3
Identificar imagens face às línguas e às variedades da Língua Portuguesa	
Conhecer as imagens dos alunos face ao Mirandês	4
Conhecer as imagens dos alunos em relação às variedades da Língua Portuguesa abordadas no projeto de intervenção	6.1,6.2,6.3,6.4,7
Conhecer as imagens dos alunos em relação aos falantes da variedade da Língua Portuguesa abordadas no projeto de intervenção	7
Identificar as práticas de contacto com línguas e/ou variedades.	
Verificar a importância que os alunos atribuem às variedades da Língua Portuguesa	5

3.5.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista foi outro dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Para Quivy & Campenhoudt “...os métodos da entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores...” (1998:192). Estes autores referem ainda que a entrevista permite uma “verdadeira troca” entre o interlocutor e o investigador. Cabe ao investigador ter em atenção durante o decorrer da entrevista se esta vai ao encontro dos seus objetivos de investigação.

Optou-se por uma entrevista semiestruturada que nos permitisse recolher um maior número de dados possível. A entrevista semiestruturada confere ao investigador uma certa liberdade e autonomia na condução da entrevista, porque este tipo de entrevista permite ao entrevistado “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998:192). Os autores acima referidos afirmam que o investigador deve ter em atenção as suas intervenções, para que estas “tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (ibidem).

De seguida, apresentamos os objetivos (quadro 6 e 7) do inquérito por entrevista inicial (anexo 4) e final (anexo 8):

Quadro 6 - Objetivos do inquérito por entrevista inicial à docente

Objetivos	Questões
Recolher informações sobre a formação da docente.	1, 1.1.
Recolher indícios quanto à relação afetiva que a docente estabelece com a Língua Portuguesa.	2,2.1.
Identificar as imagens da docente relativamente à diversidade linguística de Portugal.	4, 5, 6
Identificar as imagens da docente relativamente à Língua Portuguesa e às suas variedades.	2,2,3, 7
Identificar e analisar fatores que podem estar na origem do processo da (re)construção destas imagens.	6.1., 9,10
Verificar de que forma estas imagens se relacionam com as histórias de vida (pessoal e profissional, incluindo as questões de formação contínua).	7.1., 8
Confirmar a funcionalidade da entrevista.	11

Quadro 7 - Objetivos do inquérito por entrevista final à docente

Objetivos	Questões
Recolher informações sobre a importância e a avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do projeto	1,2
Recolher indícios quanto às aprendizagens dos alunos e da docente ao longo do projeto	3,4
Identificar a vontade da docente em dar continuidade ao projeto desenvolvido	5

3.5.3. Observação direta

Uma das técnicas utilizadas na nossa investigação foi a observação direta, uma vez que estivemos sempre presentes no momento em que realizámos a ação (daí ser participante), o que nos permitiu captar os acontecimentos no momento em que estes decorreram. A observação participante é uma das “estratégias mais representativas da investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

De acordo com Quivy e Campenhoudt, a observação direta permite ao investigador a “recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (1998:164). É um dos métodos mais eficazes que permite captar “...os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (ibidem:196).

Na nossa investigação podemos dizer que houve observação participante, uma vez que eu participei no ambiente escolar da turma observada enquanto professora estagiária da mesma. De acordo com Carmo & Ferreira, “...o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (1998:107).

Os mesmos autores salientam ainda as principais vantagens e entraves da observação participante. Como vantagens apresentam a oportunidade de compreender profundamente a população em estudo e a aquisição de um conhecimento fundamentado da cultura da mesma. Como entrave realçam a morosidade da técnica e as dificuldades no tratamento dos dados recolhidos (cf. Carmo & Ferreira, 1998). Ao realizar uma observação participante os dados são recolhidos consoante as necessidades do observador, desta forma este pode compreender melhor a população em estudo, porém os dados recolhidos são tratados e muitas vezes distribuídos por categorias, categorias estas que podem ser ou não construídas pelo observador, o que faz com que esta técnica despenda algum tempo.

Para além da observação direta usamos também um outro instrumento na nossa recolha de dados, as notas de campo

3.5.4. Notas de campo

As notas de campo são uma estratégia que se aplica nos casos em que o investigador quer estudar práticas educativas no seu contexto. Bogdan & Biklen

definiram as notas de campo da seguinte forma: “...the written account of what the researcher hears, sees, experiences and thinks in the course of collecting on the data in a qualitative study” (2003: 111-112).

Estas notas foram registos elaborados durante a observação das sessões do projeto, pela orientadora (nas sessões em que esteve presente), pela colega de estágio e por mim.

No próximo subcapítulo são apresentadas as sessões do projeto e a sua respetiva descrição detalhada e referenciada com os anexos para consulta no final do relatório.

3.6. Descrição das sessões

Abaixo surge uma descrição detalhada das sessões, com referência devida aos anexos utilizados, para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido. É de salientar que nas sessões foi utilizada a palavra “falar” em vez de “dialeto” ou “variedade”, para que os alunos não confundissem os conceitos, nomeadamente dialeto e língua.

3.6.1. Sessão 0 – As línguas e os seus dialetos

A sessão 0 tinha como objetivo principal clarificar os conceitos principais: língua, língua oficial e dialeto, que iriam ser trabalhados ao longo do projeto. A necessidade desta clarificação estava associada à realização do inquérito por questionário onde os alunos revelaram não ter grandes conhecimentos sobre esta temática, pois nunca a tinham trabalhado. Nesta sessão fizemos também uma análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário (anexo 1), para que estes verificassem as suas respostas e as respostas que deveriam ter dado.

3.6.2. Sessão 1 - O Mirandês

Esta sessão foi destinada ao contacto e à exploração do Mirandês. Começámos por rever o conceito de língua abordado na sessão 0, para que os alunos compreendessem a razão do Mirandês ser uma língua e para que pudessemos desenvolver as nossas atividades. Era importante que os alunos reconhecessem o Mirandês como língua minoritária e regional e como língua oficial de Portugal, tal como foi já referido no capítulo 1 do enquadramento teórico deste trabalho.

A nossa sessão iniciou-se com a visualização de um vídeo (anexo 5.2) retirado do canal História, intitulado Mirandês A outra língua /Mirandés La outra lhéngua. A visualização durou apenas 10 minutos. Durante a visualização os alunos tiveram oportunidade de ouvirem o Mirandês e verem o seu registo escrito, de localizarem no espaço a área geográfica onde se fala esta língua e de conhecerem algumas das tradições daquela região. Durante o intervalo e após a visualização do vídeo, pudemos verificar as imagens e os conhecimentos que os alunos tinham sobre esta língua e as conceções com que os alunos ficaram após a visualização do mesmo. Os alunos mostraram-se interessados e realmente empenhados em traduzir alguns excertos em Mirandês, durante a observação do vídeo, como por exemplo, conseguiram traduzir uma mensagem, que visualizamos no início deste. Este dado levou-nos a modificar o que estava no plano da sessão (anexo 5), para que fossemos ao encontro das motivações que os alunos apresentaram.

Continuámos a nossa sessão com a exploração dos elementos paratextuais (anexo 5.3) da tradução do livro Saint-Exupéry, A. (2007). O Príncipezinho. Lisboa: Editorial Presença. De seguida, iríamos explorar um excerto do mesmo (pp. 28 e 29). Para que os alunos conhecessem um pouco a história do Príncipezinho, houve um momento dedicado ao resumo (anexo 5.6) do livro, em que foi possível verificar que quase toda a turma conhecia o livro e a sua história.

Após esta preparação distribuiu-se o excerto (anexo 5.7), retirado do livro L Princepico, que foi lido pela docente (professora cooperante), uma vez que esta tem um contacto regular com o Mirandês. Os alunos ficaram entusiasmados e queriam também participar na leitura. Neste momento reformulámos o plano e improvisámos um trabalho de tradução do excerto com os alunos.

O trabalho que propusemos aos alunos para verificar se estes entendiam o excerto (anexo 5.7) foi o seguinte, foi-lhes indicado que rodeassem as palavras que compreendiam e que sublinhassem as palavras que conseguiam traduzir. Depois dos alunos terminarem esta atividade e de sabermos quem tinha conseguido traduzir mais palavras, projetámos o excerto no quadro e cada aluno teve oportunidade de ler um parágrafo do excerto, traduzindo-o em simultâneo.

A nossa sessão terminou desta forma, pois não houve mais tempo para continuar o trabalho, mas no final os alunos tiveram ainda oportunidade de questionar e de apresentar algumas das suas dúvidas acerca desta língua.

3.6.3. Sessão 2 – Diferentes dialetos da Língua Portuguesa

A sessão 2 foi concebida para abordar duas das variedades sobre as quais os alunos tinham imagens negativas (a partir da análise das respostas ao inquérito por questionário), a variedade do Porto e a variedade de Viseu. Concebemos atividades de audição, para que os alunos pudessem contactar e conhecer as características destes dialetos. As faixas (anexo 6.2 e 6.4) utilizadas na audição foram gravadas por falantes das variedades em causa. Estes tinham de ler o conto de António Torrado, *Fenómenos da capoeira* : Torrado, A. (2012). Trinta por uma linha. Porto: Civilização Editora (pp. 83 e 84).

No início da sessão, recordou-se o conceito de dialeto e distinguiu-se este do conceito de língua. Após esta breve introdução, os alunos foram devidamente elucidados sobre o trabalho que iriam realizar. Estes tinham de ouvir uma faixa com o conto *Fenómenos de Capoeira*, interpretado por um falante de Viseu, para preencherem uma ficha de análise de audição (anexo 6.3), que continha questões acerca da variedade em questão. Os alunos deviam também registar as palavras da forma como o falante as pronunciava e o mesmo acontecia com a faixa seguinte, que dizia respeito à variedade do Porto. Os alunos revelaram algum desconhecimento na realização deste trabalho, pois questionaram diversas vezes o que tinham que fazer, o que nos leva a refletir que provavelmente os alunos não estão habituados a realizar este tipo de tarefa.

Por fim, os alunos receberam o conto em versão papel (anexo 6.5), para que pudessem lê-lo e compreender algum vocabulário que tiveram dificuldade em compreender, durante a audição das faixas.

3.6.4. Sessão 3 – O dialeto dos Açores

Para esta sessão foram concebidos materiais com vocabulário da variedade dos Açores, mais especificamente vocabulário utilizado na ilha de São Miguel. A variedade dos Açores foi uma das escolhidas para a sessão, pois apresentava algumas imagens negativas por parte dos alunos e também porque sou natural da ilha de São Miguel e, como tal, falante desta variedade insular, sendo esta uma das minhas principais motivações para a realização de um trabalho no âmbito desta temática.

Inicialmente foi feita uma primeira leitura do texto (anexo 7.2) por mim, para que os alunos ouvissem as palavras em causa. Os alunos mostraram-se interessados em conhecer as palavras e os seus significados. Como encontrar os sinónimos do

vocabulário das variedades era uma atividade que estes gostavam de realizar, foi-lhes proposto que lessem o texto e que, de seguida, encontrassem sinónimos existentes na Língua Portuguesa (norma-padrão). É de salientar que foi também distribuído um quadro (anexo 7.3) com os sinónimos para restringir a procura dos alunos.

3.6.5. Sessão 4 - Avaliação do Projeto

A avaliação do Projeto consistia na realização de um inquérito por questionário aos alunos (anexo 9), semelhante ao inicial (anexo 1), e de um inquérito por entrevista à docente (anexo 8). Os alunos tiveram oportunidade de discutir algumas questões presentes no questionário no final do preenchimento deste. Houve também um momento de reflexão em que os alunos foram confrontados com algumas das suas imagens e conhecimentos iniciais.

No próximo subcapítulo são apresentados os instrumentos de tratamento dos dados utilizados, as categorias e subcategorias de análise construídas, bem como a descrição das subcategorias. Consta também da próxima secção um quadro onde podemos consultar o instrumento utilizado consoante a categoria.

3.7. Instrumentos de tratamento dos dados

Para analisar os diferentes dados recolhidos foi necessário construir instrumentos de tratamento, que nos auxiliassem na análise de dados. Para isso definimos quatro categorias de análise (ver quadros 8, 9, 10, 11 e 12), que englobam os conhecimentos, as imagens, as práticas e a dimensão atitudinal dos alunos, EE e da docente acerca da diversidade (intra)linguística.

Quadro 8 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
1. Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal	<p>1.1. Conhecimentos dos alunos, dos E.E. e da docente relativamente:</p> <p>1.1.1 às Línguas oficiais de Portugal.</p> <p>1.1.2 às variedades da Língua Portuguesa e algumas das suas características</p> <p>1.2. Conhecimentos dos alunos acerca de regras de comunicação e de escrita, próprias de diferentes línguas.</p>
2. Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes	<p>2.1. imagens dos indivíduos inquiridos sobre o Mirandês</p> <p>2.2. imagens dos indivíduos inquiridos sobre as variedades da Língua Portuguesa</p> <p>2.3. imagens dos inquiridos sobre os falantes de variedades da Língua Portuguesa.</p>
3. Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa	<p>3.1. práticas relativas à diversidade (intra)linguística dos EE e dos alunos.</p> <p>3.2. práticas da docente relativas à diversidade (intra)linguística.</p>
4. Dimensão atitudinal	<p>4.1. atitudes dos alunos, docente e EE em relação à diversidade (intra)linguística (abertura e motivação na realização das atividades relacionadas com a temática; interesse, entusiasmo e curiosidade ao longo das sessões).</p>

Para que possamos ter uma melhor compreensão das subcategorias de cada categoria, apresentamos abaixo um quadro com a descrição de cada uma.

Quadro 9 - Descrição das subcategorias da categoria 1

Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal	
Subcategorias	Descrição
1.1. Conhecimentos dos alunos, dos E.E. e da docente relativamente às Línguas oficiais de Portugal.	Unidades de registo que permitem saber quais os conhecimentos dos alunos em relação às Línguas oficiais de Portugal.
1.2. Conhecimentos dos alunos, dos E.E. e da docente relativamente às variedades da Língua Portuguesa e algumas das suas caraterísticas.	Unidades de registo que permitem conhecer o que os alunos sabem sobre as línguas e sobre as suas caraterísticas.
1.3. Conhecimentos dos alunos acerca de regras de comunicação e de escrita, próprias de diferentes línguas.	Unidades de registo que revelam os conhecimentos dos alunos, EE e da docente em relação às variedades da Língua Portuguesa.

Quadro 10 - Descrição das subcategorias da categoria 2

Categoria 2 – Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes	
Subcategorias	Descrição
2.1. imagens dos indivíduos inquiridos sobre o Mirandês e sobre as variedades da Língua Portuguesa.	Unidades de registo que permitem saber quais as imagens dos alunos, dos EE e da docente sobre o Mirandês e sobre as variedades da Língua Portuguesa.
2.2. imagens dos inquiridos sobre os falantes de variedades da Língua Portuguesa.	Unidades de registo que permitem conhecer as imagens dos alunos, dos EE e da docente sobre as línguas e as suas características.

Quadro 11 - Descrição das subcategorias da categoria 3

Categoria 3 – Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa	
Subcategorias	Descrição
3.1. práticas relativas à diversidade (intra)linguística dos encarregados de educação e dos alunos.	Unidades de registo que permitem conhecer as práticas que os encarregados de educação e os alunos têm para conhecerem a diversidade intralinguística da Língua Portuguesa.
3.2. práticas da docente relativas à diversidade (intra)linguística.	Unidades de registo que permitem conhecer as práticas da docente em sala de aula relativas a esta temática.

Quadro 12 - Descrição das subcategorias da categoria 4

Categoria 4 – Dimensão atitudinal	
Subcategorias	Descrição
4.1. Atitudes dos alunos, docente e EE em relação à diversidade (intra)linguística (abertura e motivação na realização das atividades relacionadas com a temática; interesse, entusiasmo e curiosidade ao longo das sessões).	Unidades de registo que permitem conhecer as atitudes que os indivíduos envolvidos no projeto demonstraram ao longo das sessões (por exemplo: abertura e motivação na realização das atividades relacionadas com a temática; (des)interesse, entusiasmo e curiosidade ao longo das sessões)

Após conhecermos os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como as categorias utilizadas na análise, avançamos agora com um quadro que nos permite situar em que categoria foram utilizados os diferentes instrumentos. Apresentamos várias unidades de registo, na descrição das subcategorias, que permitem identificar os conhecimentos, as imagens, as práticas e as atitudes dos indivíduos envolvidos no projeto. Estas unidades de registo serão apresentadas de acordo com cada categoria, ou seja, para cada categoria existiram diferentes unidades de registo que serão agora explicitadas no quadro abaixo (quadro 13):

Quadro 13 - Designação dos instrumentos de recolha de dados consoante a categoria

Categorias	Instrumentos de recolha de dados
Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal.	Inquérito por questionário inicial e final aos alunos; Inquérito por questionário à docente; Inquérito por questionário aos encarregados de educação; Inquérito por entrevista (semiestruturada) à docente inicial e final; Notas de campo (durante as sessões).
Categoria 2 - Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes.	Inquérito por questionário inicial e final aos alunos; Inquérito por questionário à docente; Inquérito por questionário aos encarregados de educação; Inquérito por entrevista (semiestruturada) à docente inicial e final; Inquérito por entrevista (semiestruturada) à docente; Notas de campo (durante as sessões).
Categoria 3 - Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa.	Inquérito por questionário inicial e final aos alunos; Inquérito por questionário à docente; Inquérito por questionário aos encarregados de educação; Inquérito por entrevista (semiestruturada) à docente inicial e final; Notas de campo (durante as sessões).
Categoria 4 - Dimensão atitudinal	Observação direta; Notas de campo (durante as sessões).

Depois de conhecermos o contexto e as abordagens metodológicas utilizadas, bem como as sessões realizadas, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e os instrumentos de tratamento de dados, no capítulo seguinte, podemos conhecer a análise dos dados recolhidos, esta que foi feita segundo os instrumentos de recolha de dados.

Capítulo 4. Análise dos resultados

Introdução

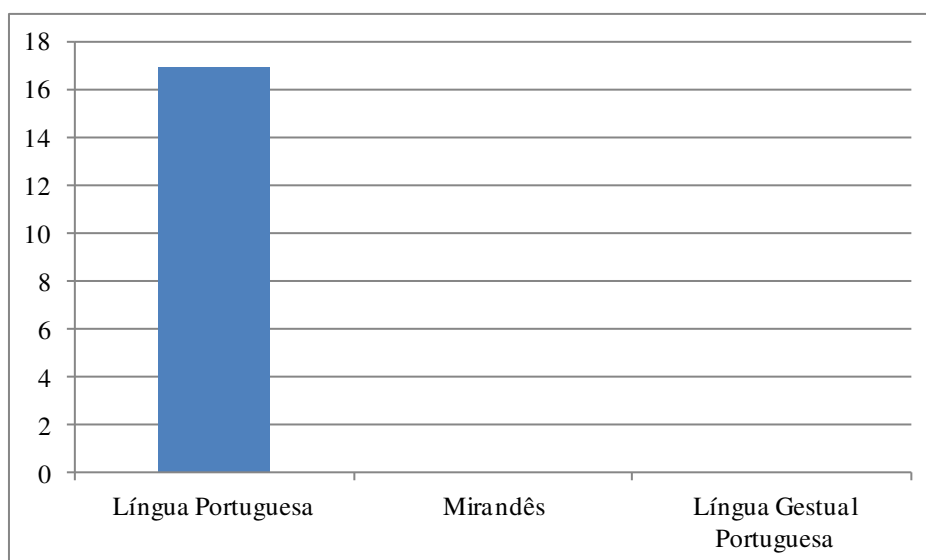
Consoante as categorias definidas no capítulo anterior, far-se-á uma análise dos dados recolhidos desde o início do estudo (dados dos inquéritos por questionário e por entrevista, notas de campo resultantes da observação direta e as fichas de registo das sessões) até ao final do projeto (dados da avaliação do projeto).

Depois de apresentarmos uma análise de cada um dos instrumentos utilizados e dos dados recolhidos em cada sessão, no final do capítulo será apresentada uma síntese da análise dos mesmos, segundo as categorias definidas anteriormente.

4.1. Inquérito por questionário realizado aos alunos

Os dados apresentados abaixo foram recolhidos no inquérito por questionário (anexo 1) realizado a dezassete alunos. Estes dados são referentes à Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal. No gráfico abaixo (gráfico 3), apresentamos os conhecimentos dos alunos relativos às línguas oficiais de Portugal.

Gráfico 3 – Conhecimentos dos alunos sobre as línguas oficiais em Portugal



Os dezassete respondentes consideraram apenas a Língua Portuguesa como língua oficial. Verificámos também os conhecimentos dos alunos sobre a distinção que estes fazem entre língua e variedade, onze alunos consideraram o Mirandês como variedade e outros nove também consideraram a LGP como variedade. Nenhum dos inquiridos teve

dúvidas acerca da Língua Portuguesa ser uma língua. Podemos concluir que os alunos desconhecem o estatuto das diferentes línguas existentes em Portugal, considerando apenas a existência de uma língua oficial que corresponde ao país em questão.

A tabela abaixo (tabela 1) insere-se na Categoria 3- Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa. Os dados desta tabela permitem-nos conhecer em que situações os alunos contactam com falantes das diferentes variedades. Verificamos que alguns alunos não conhecem algumas das variedades e as que contactam mais são a de Trás-os-Montes, que é falado pela docente titular e a dos Açores, que é falada por mim (professora estagiária). Se os alunos não tivessem oportunidade de realizar este contacto diariamente, decerto teriam imagens e conhecimentos sobre estas variedades referidas similares às restantes.

Os alunos apresentam um maior contacto com as variedades quando convivem com a família e amigos ou em outras situações.

Tabela 1 - Contacto dos alunos com as diferentes variedades

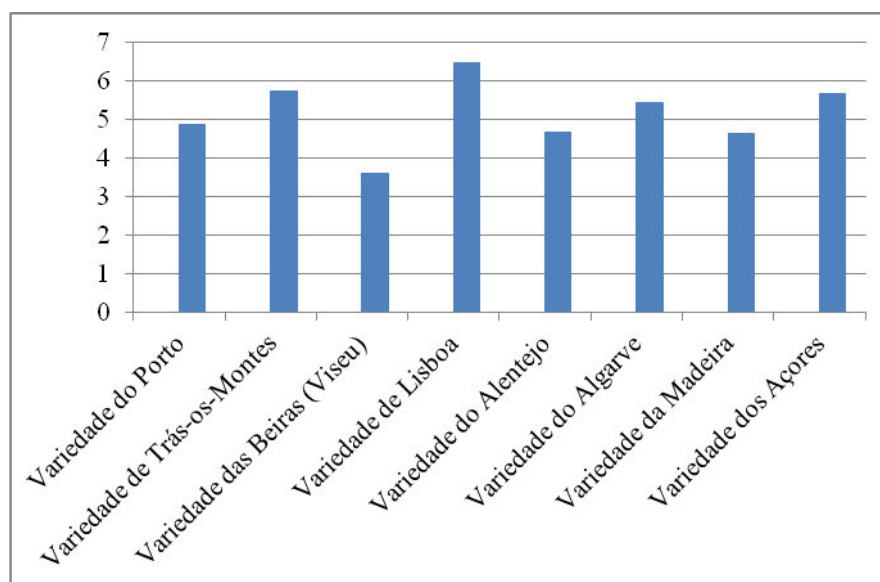
Variedade Contacto	Variedade do Porto	Variedade de Trás os Montes	Variedade das Beiras (Viseu)	Variedade de Lisboa	Variedade do Alentejo	Variedade do Algarve	Variedade da Madeira	Variedade dos Açores	Total
Não conheço	6	1	11	2	11	8	11	1	51
Pessoas com quem vive	2	0	1	2	0	1	1	0	7
Escola	0	16	0	0	0	1	3	16	36
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisão Cinema	0	0	0	1	1	0	0	1	3
Livros Revistas	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Família e amigos	6	1	4	7	3	2	0	0	23
Outras situações	2	1	1	5	3	6	2	0	20
Total	17	20	18	18	19	19	18	19	-----

Na Categoria 2- Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes, analisámos os diferenciais semânticos e os associogramas presentes no inquérito por questionário inicial (anexos 1) realizado aos alunos, para conhecer as imagens que os alunos possuíam.

Ao olharmos para os resultados anteriores, podemos verificar que os alunos inicialmente possuíam poucos conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística este desconhecimento pode ter sido uma das causa para as imagens apresentadas pelos alunos sobre as variedades e sobre as línguas.

Far-se-á, de seguida, a análise dos diferenciais semânticos e ficaremos a conhecer quais são as imagens que os alunos possuem sobre as variedades. A análise será feita com base nos cinco binómios presentes em cada diferencial.

Gráfico 4 – Alunos: diferencial semântico (Feio/Bonito)



No gráfico acima (gráfico 4) é possível verificar que os alunos têm piores imagens relativamente à variedade das Beiras, do Alentejo e da Madeira. Os alunos apresentam imagens positivas em relação à variedade de Lisboa, pois vêm esta como norma padrão.

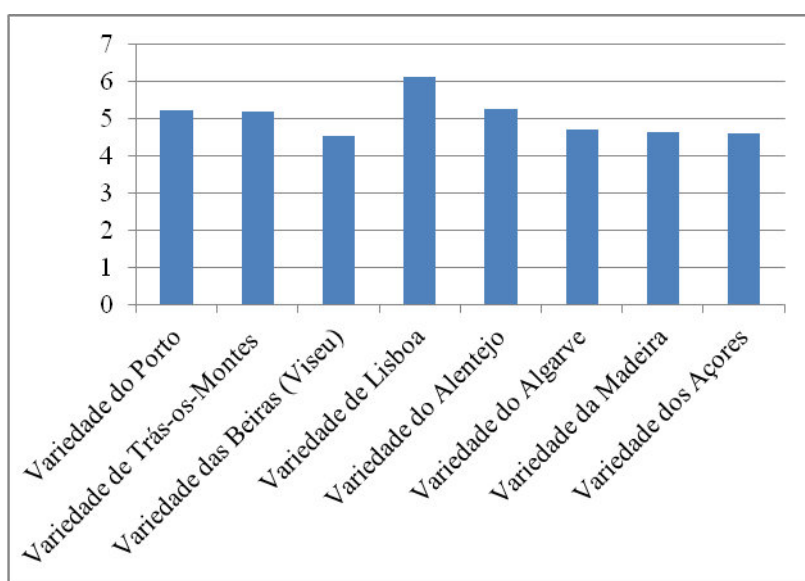
No enquadramento teórico do nosso trabalho verificamos que a variedade de Lisboa é constituída como norma-padrão. Esta é assim a “variedade social (...) que é legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os falantes de (...) uma comunidade linguística” (dicionário terminológico). De acordo com Lindley Cintra & Celso Cunha, a norma-padrão “...embora seja uma entre as muitas variedades de um

idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua (...) como ideal linguístico de uma comunidade” (1991:4).

A norma-padrão faz parte do dia-a-dia dos alunos e é transmitida através dos meios de comunicação como a regra a seguir, sendo assim a natural que os alunos apresentem imagens positivas acerca desta variedade. Sublinha-se aqui a importância para a sensibilização da diversidade intralinguística. Há que trabalhar a cultura linguística dos alunos, de forma a promover imagens positivas sobre as variedades da língua. Acerca deste assunto Feytor Pinto diz-nos que, “...quando alguém fala uma língua, fala, na realidade, num dialeto dessa língua, dialeto esse que pode ser, ou não, aquele que é encarado como variedade principal ou norma do conjunto” (2001:102).

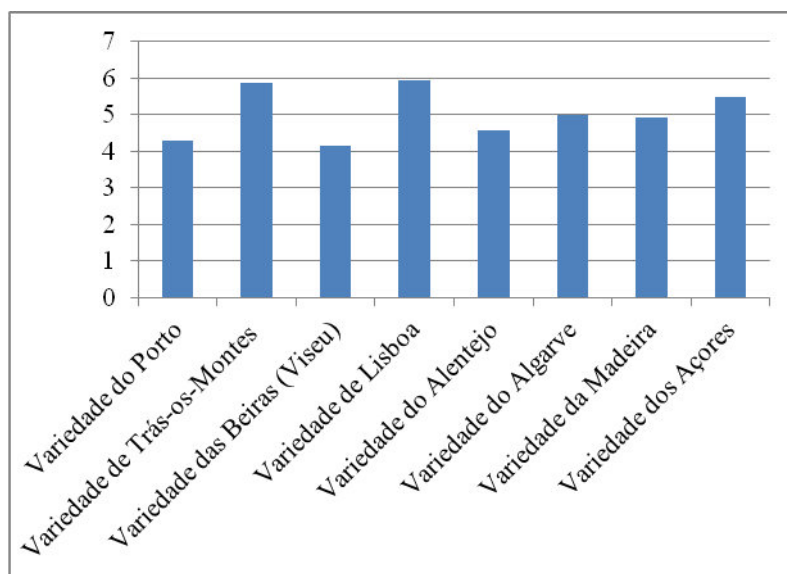
Outro caso que gera imagens positivas nos alunos deve-se ao facto das docentes (titular e estagiária) falarem duas das variedades presentes no inquérito, a variedade de Trás-os-Montes e a dos Açores.

Gráfico 5 – Alunos: diferencial semântico (Difícil/ Fácil)



Voltamos a apurar neste gráfico (gráfico 5) que a variedade de Lisboa é vista como a norma padrão, pois esta é considerada pelos alunos como fácil. Podemos ainda verificar que a variedade das Beiras (Viseu) é conotada com as piores imagens. Este é um facto que já havia sido provado em outros estudos como vimos no capítulo 1. À semelhança do gráfico anterior (gráfico 4) as variedades insulares e a variedade do Algarve apresentam também imagens do foro neutro comparativamente às restantes variedades.

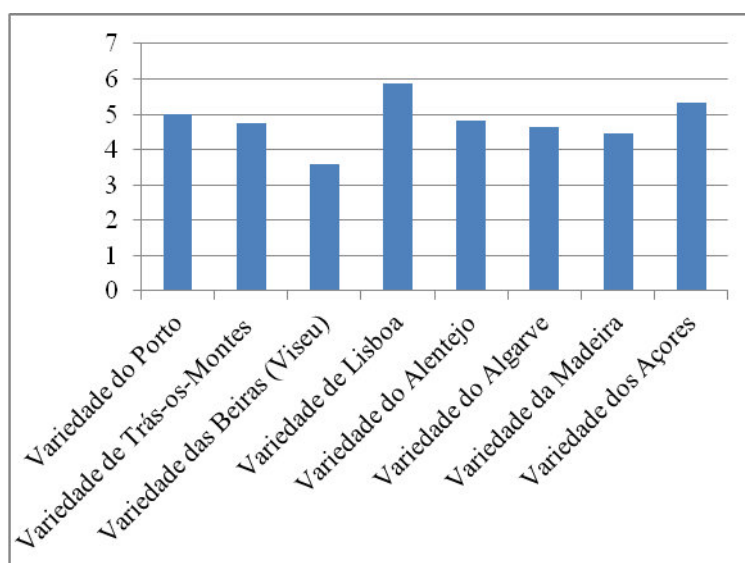
Gráfico 6 – Alunos: diferencial semântico (Inútil/ Útil)



Neste gráfico (gráfico 6), verificamos que os alunos apresentam imagens positivas relativamente à variedade de Lisboa, de Trás-os-Montes e dos Açores, mas apresentam imagens menos positivas sobre a variedade do Porto e das Beiras (Viseu).

No gráfico seguinte (gráfico 7), os alunos tiveram alguma dificuldade em compreender este binómio, pois não conseguiam compreender que uma língua tem um valor cultural, que representa a sua importância e peso no mundo. Para os alunos foi difícil perceber o porquê deste binómio tal como nos foi permitido constatar a quando da aplicação do inquérito por questionário na sala de aula. Os alunos levantaram várias questões sobre o significado deste binómio em particular, o que poderá ter influenciado as respostas.

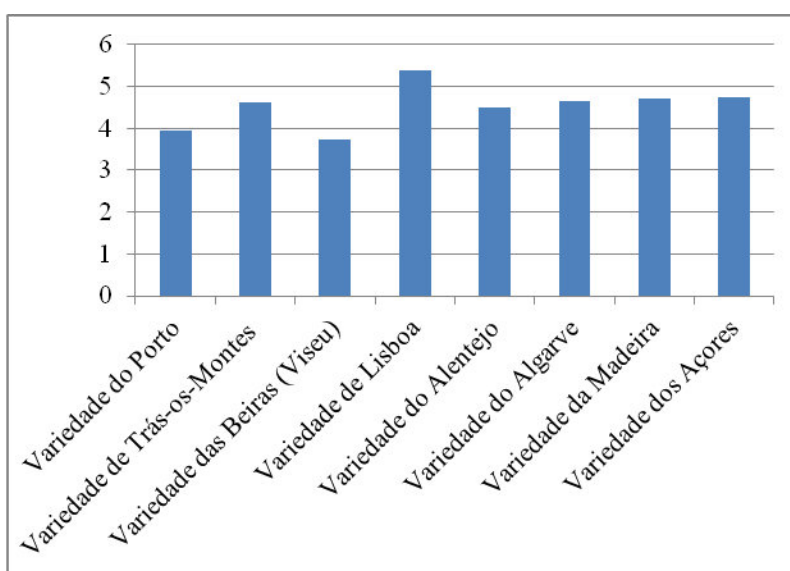
Gráfico 7 - Alunos: diferencial semântico (Pobre/ Rica culturalmente)



Podemos examinar que existe novamente uma depreciação da variedade das Beiras (Viseu), que surge com um valor médio de foro negativo. Vimos ainda que a variedade de Lisboa é vista como importante culturalmente, exaltando novamente a norma padrão, como correta e importante.

O binómio seguinte gerou confusão entre os alunos, como foi possível verificar durante a aplicação do instrumento de recolha de dados. Embora consigamos verificar no gráfico (gráfico 8) que a variedade das Beiras (Viseu) e a do Porto continuam a ter valores inferiores, as respostas dos alunos foram dadas de forma aleatória, pois estes não conseguiram compreender o que significava a importância política. Este resultado mostra a carência que os alunos apresentam relativamente ao trabalho no âmbito desta temática.

Gráfico 8 – Alunos: diferencial semântico (Sem /Com importância política)



A realização dos diferenciais semânticos gerou muita confusão na sala de aula, o que comprometeu a recolha dos dados e a sua veracidade. Os alunos resolveram alguns dos diferenciais de forma aleatória, houve também alguma discussão na sala ao longo da realização dos mesmos, derivado do desconhecimento dos alunos sobre a temática em causa, contudo é nos possível afirmar que os mesmos possuem imagens positivas sobre a variedade de Lisboa, vista como a variedade correta. Apresentam várias imagens menos positivas sobre a variedade das Beiras (Viseu), as razões para isto acontecer prendem-se com o facto de os alunos desconhecerem esta variedade.

Os resultados relativos aos associogramas inserem-se na Categoria 2 - Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes.

Apresentamos, de seguida, as imagens dos alunos sobre os falantes de cada variedade. Os alunos apresentam imagens relativas às características físicas, psicológicas e morais do falante. Em alguns casos foi difícil perceber se os alunos referiam-se ao falante ou à variedade.

As imagens foram divididas em duas categorias: imagens acerca dos traços físicos dos falantes e imagens dos traços psicológicos e morais dos falantes. As subcategorias referidas foram utilizadas em estudos anteriores (Simões, 2006; Pinto, 2005; Dias, 2007).

Quadro 14 - Imagens dos alunos sobre os falantes das variedades da Língua Portuguesa

Falantes	Imagens sobre os falantes da diversidade intralinguística de Portugal	Exemplos¹
Falante do Porto	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“feia”(1), “chique”(1), “bonita”(1), “gira”(2), “interessante”(3) e “útil”(1).
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“estranha”(4), “divertida”(1), “inútil”(1), “engraçada”(4), “defíciel”(1), “esquisita”(2), “interessante”(3), “útil”(1), “divertida”(1), e simpática”(1), “complicada”(2), “interessante”(3) e “misteriosa”(1).
Falante de Trás-os-	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos	“gira”(2), “bonita”(4), “feia”(1),

¹ Transcrições Ipsis verbis.

Montes	falantes	
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“correta”(4), “interessante”(2), “engraçada”(3), “inútil”(1), “esquisita”(2), “fácil”(1), “útil”(2), “importante”(1) e “divertida”(2).
Falante das Beiras (Viseu)	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	feia”(2), “bonita”(2) e “gira”(2).
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“esquisita”(1), “complicada”(1), “inútil”(1), “divertida”(2), “interessante”(2), “fácil”(2), “útil”(2) e “engraçada” (3).
Falante de Lisboa	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“bonita”(2), “feia”(1) e “gira”(2).
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“útil”(2), “complicada”(1), “estranha”(2), “esquisita”(2), “normal”(3), “compreensível”(1), “engraçada”(2), “correta”(2), “fácil”(1) “interessante”(1), “simples”(2), “amigas”(1) e “divertida”(1).
Falante do Alentejo	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“bonita”(3), “gira”(1) e “feia”(1).
	Imagens dos alunos acerca	“esquisito”(5),

	dos traços psicológicos e morais dos falantes	“interessante”(2), “complicada”(3), “engraçada”(2), “fácil”(1), “interessante”(1), “útil”(1), “estranha”(2) e “inútil”(1).
Falante do Algarve	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“gira”(3), “bonita”(3),
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“engraçada”(3), “esquisito”(2), “inútil”(1), “interçante”(1), “fácil”(2), “interessante”(1), “útil”(1), “divertida”(1) e “difícil”(1).
Falante da Madeira	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“feia”(1), “gira”(1) e “bonita”(2),
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“engraçada”(3), “esquisito”(3), “inútil”(1), “interessante”(4), “útil”(3), “divertida”(1), “estranha”(1), “complicada”(1) e “difícil”(1).
Falante dos Açores	Imagens dos alunos acerca dos traços físicos dos falantes	“chique”(1), “gira”(1) e “bonito”(2).
	Imagens dos alunos acerca dos traços psicológicos e morais dos falantes	“difícil”(1), “interessante”(4), “interçante”(1), “interssante”(1),

		“complicada”(4), “estranha”(1), “engraçada”(3), “divertida”(1) e “alegre”(1).
--	--	--

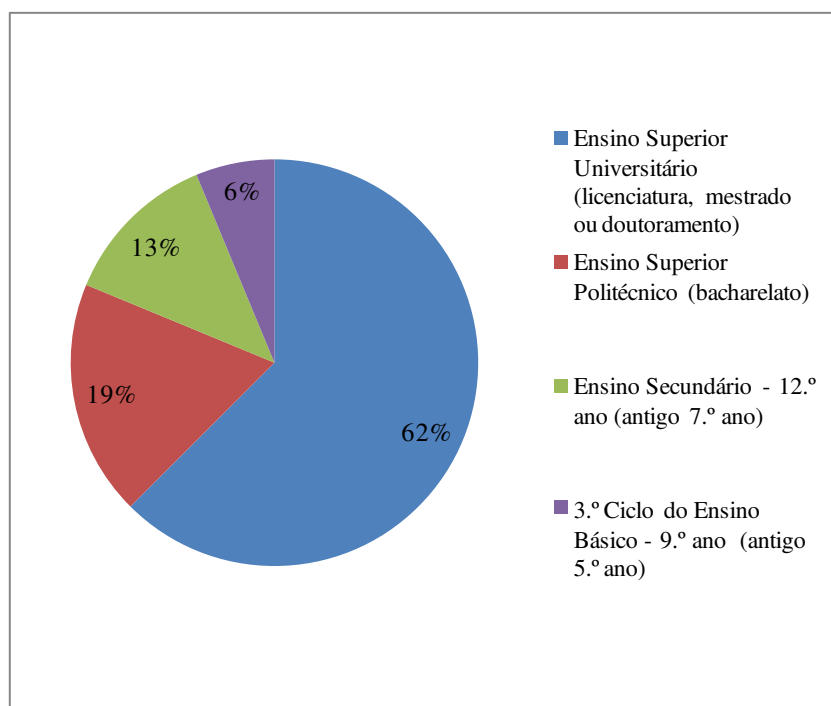
É possível verificar no quadro (quadro 14) que os alunos possuem mais imagens sobre os traços psicológicos dos falantes do que sobre os traços físicos. Estas imagens são positivas e negativas, algumas delas aqui transcritas referem-se mais à variedade do que propriamente ao falante. As imagens associadas aos traços físicos dos falantes embora sejam em menor valor são mais positivas do que negativas.

4.2. Inquérito por questionário realizado aos encarregados de educação

A realização do inquérito por questionário (anexo 3) aos EE decorreu no mesmo dia em que estes se deslocaram à escola para conhecerem a avaliação dos seus educandos. Assim, foi possível obter a resposta de dezasseis EE, apesar de serem no total dezanove, (os restantes não se deslocaram à escola, no dia em que se realizou a reunião).

Assim, iniciámos a análise da primeira parte do inquérito que diz respeito à caracterização dos inquiridos. Os EE são maioritariamente do género feminino (12), sendo apenas quatro do sexo masculino e a sua relação de parentesco com os alunos é de pai ou mãe dos mesmos. É de salientar que os inquiridos têm idades muito díspares, que se encontram no intervalo dos 30 aos 60 anos. Foi possível construir um gráfico (gráfico 9) relativo às habilitações literárias dos EE, presente abaixo, onde conseguimos verificar que mais de metade dos inquiridos (62%) tem um curso superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento).

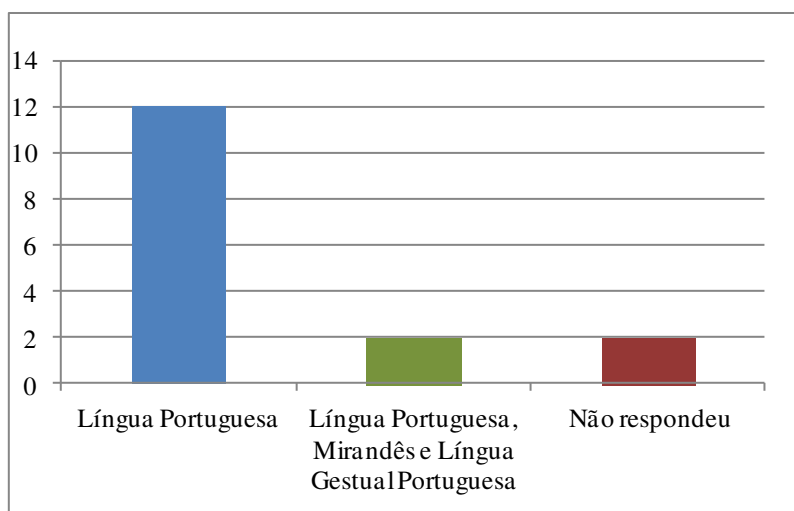
Gráfico 9 - Habilitações literárias dos EE



No âmbito da Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal, iniciámos a análise dos conhecimentos dos EE acerca das línguas oficiais de Portugal e sobre as variedades da Língua Portuguesa. Conseguimos verificar pelo gráfico (gráfico 10) que os EE consideram apenas a Língua Portuguesa como língua oficial de Portugal, mas um dos inquiridos acrescenta ainda que o “Brasileiro” e o “Crioulo” são Línguas Oficiais em Portugal. Assim, dos dezasseis EE que responderam ao questionário apenas dois conseguiram assinalar de forma correta as línguas oficiais de Portugal, esta amostra reduzida prova que de alguma forma os EE apresentam algum desconhecimento sobre as variedades existentes, uma vez que doze dos respondentes consideram que a língua oficial do nosso país é a Língua Portuguesa.

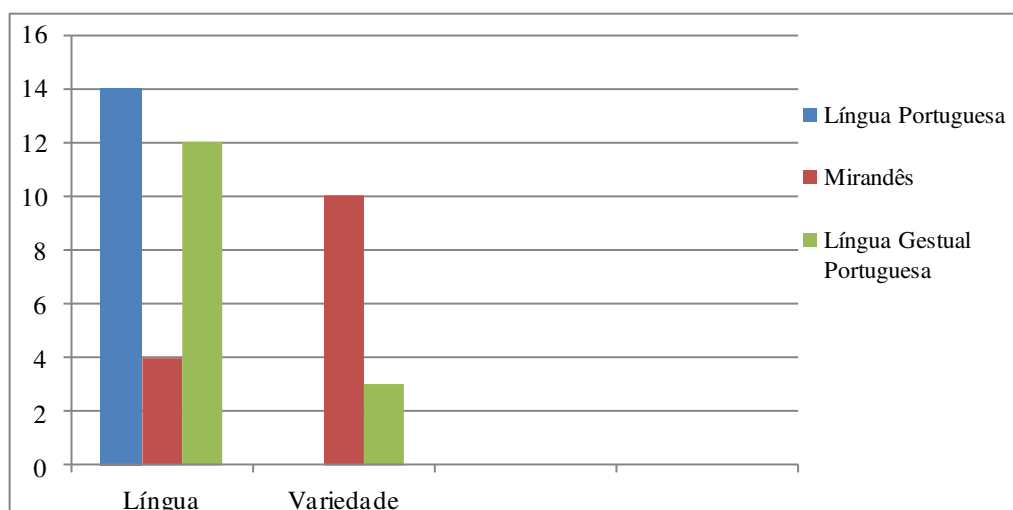
Os EE adicionaram também o “Brasileiro” como língua, quando este é uma variedade da Língua Portuguesa. Outros dois EE consideram a Língua Portuguesa, o Mirandês e a Língua Gestual Portuguesa como língua oficial de Portugal e, por último, dois EE não deram qualquer resposta.

Gráfico 10 – Conhecimentos dos EE sobre as línguas oficiais em Portugal



No gráfico abaixo (gráfico 11), apresentamos os dados relativos aos conhecimentos dos EE em relação às línguas. Verifica-se que os EE não têm dúvidas acerca da Língua Portuguesa ser língua, mas a maioria afirma que o Mirandês é uma variedade (10 respondentes). Já a Língua Gestual Portuguesa é considerada língua pela maioria dos respondentes.

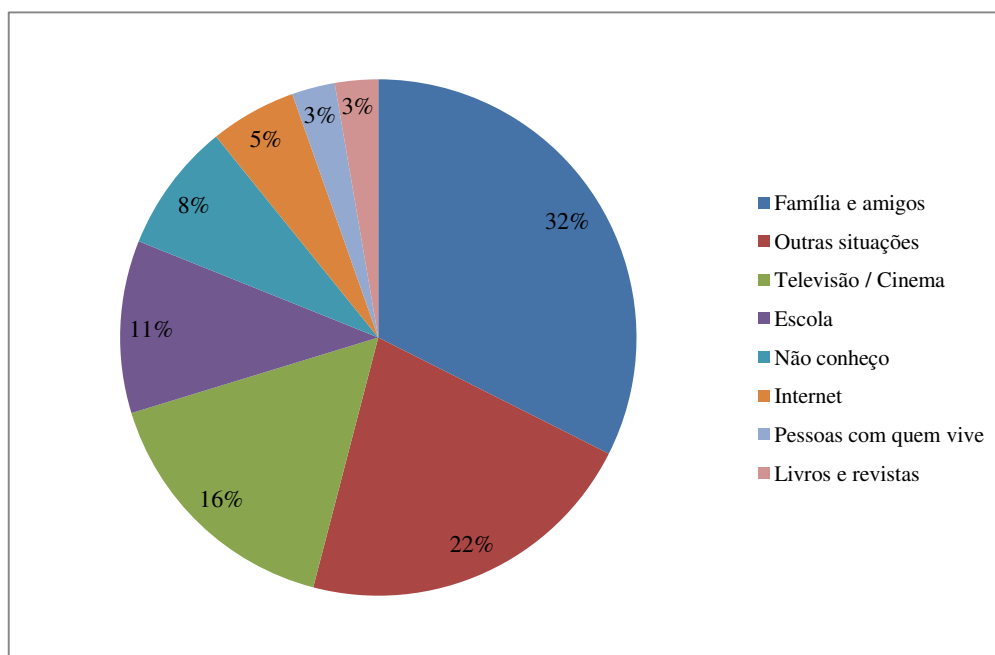
Gráfico 11 - Conhecimentos dos EE: língua ou variedade?



O seguinte gráfico (gráfico 12) apresenta as situações nas quais os EE contactam com as diversas variedades, nomeadamente, a variedade do Porto, Trás-os-Montes, Viseu, Lisboa, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores. Este gráfico mostra-nos que os EE contactam em grande parte com estas variedades em três situações distintas: junto da

família e amigos (32%), em outras situações (22%) e através da televisão e do cinema (16%).

Gráfico 12- Contacto dos EE com as variedades da Língua Portuguesa



Os próximos dados inserem-se na Categoria 2- Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes, e referem-se às imagens da diversidade intralinguística, nomeadamente, imagens sobre diferentes variedades da Língua Portuguesa. Categorizamos as palavras dos associogramas, relacionadas com as imagens que os EE têm sobre as diferentes variedades da Língua Portuguesa, e atribuímos as seguintes designações: imagem da variedade enquanto objeto de apropriação/ aprendizagem, imagem da variedade enquanto objeto afetivo e imagem sonora da variedade (ver quadro 15), estas subcategorias foram utilizadas em outros estudos realizados anteriormente (Simões, 2006; Dias, 2007, Schmidt, 2011).

Quadro 15 - Imagens dos EE sobre as variedades da Língua Portuguesa

Variedades	Imagens dos EE	Exemplo²
Variedade do Porto	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fácil”(2), “compreensível”, “calão”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“tripeiro”, “agreste”, “feio”
	Imagem sonora da variedade	Vocabulário (2), “troca o v pelo b”, “rápido”, “alto”
Variedade de Trás-os-Montes	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fácil”, “compreensível”, “difícil”, “fechado”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bom”, “bonito”, “engraçado”, “gosto”
	Imagem sonora da variedade	“pronúncia diferente”
Variedade das Beiras (Viseu)	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fechado”, “não muito fácil” (3), “compreensível”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“engraçado”, “feio”
	Imagem sonora da variedade	“falar com “sh””, “omissões de algumas letras”
Variedade de Lisboa	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fácil”(3), “bom falante”,

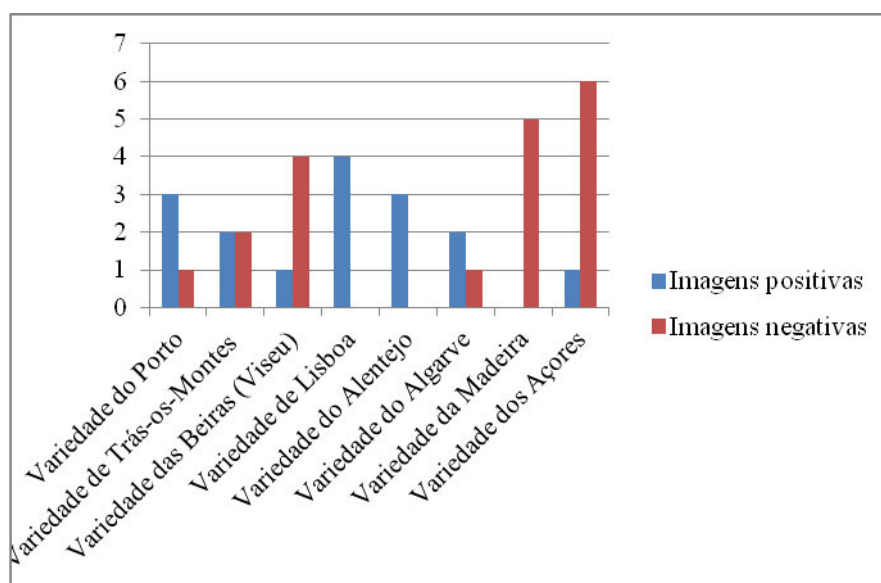
² Transcrição ipsis verbis dos exemplos dados pelos EE no inquérito por questionário.

	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bom”, identidade (“a minha forma de falar”), “alfacinha”, “exuberante”
	Imagem sonora da variedade	“normal”
Variedade do Alentejo	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fácil”(2), “simples”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bonito”(3), “divertido”
	Imagem sonora da variedade	vocabulário, “sirano”, “lento”(2),
Variedade do Algarve	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“fácil”(2), “difícil”,
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bom”(2), “extrovertido”
	Imagem sonora da variedade	vocabulário, “normal”, “rápido”
Variedade da Madeira	Imagem da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	“difícil” (3), “complexa”, “confuso”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bonito”, “admiro”
	Imagem sonora da variedade	“sotaque diferente”, “lento”
Variedade dos Açores	Imagem da variação enquanto	“difícil de compreender”,

	objeto de apropriação/aprendizagem	“difícil”(4), “imperceptível”, “fácil”
	Imagem da variedade enquanto objeto afetivo	“bonito”
	Imagem sonora da variedade	vocabulário, “lento”

Conseguimos ver no quadro 15 que os EE expõem na sua maioria imagens sobre a apropriação/ aprendizagem das variedades, Estas imagens apresentam-se como a motivação que os EE têm para conhecer e dar a conhecer as variedades, uma vez que as imagens negativas são em maior número.

Gráfico 13 - Imagem dos EE da variação enquanto objeto de apropriação/aprendizagem

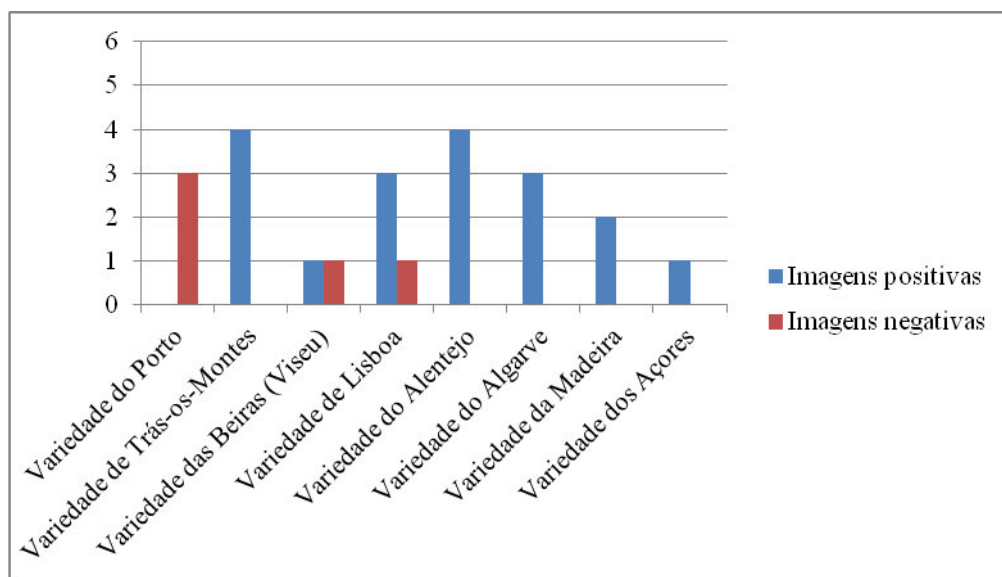


Nó gráfico acima (gráfico 13) pode-se verificar as variedades que apresentam uma predominância destas imagens de cariz negativo: variedade dos Açores, da Madeira e de Viseu. As variedades que apresentam imagens positivas são a variedade de Lisboa e do Alentejo. Estas imagens dos EE são também acompanhadas pelos comentários dos mesmos, ao longo do preenchimento do inquérito por questionário, onde estes referiram as dificuldades em entenderem as variedades insulares.

No gráfico 14 as variedades que retêm mais imagens positivas enquanto objetos afetivos são: Trás-os-Montes, Alentejo e Algarve. Como podemos verificar a variedade

do Porto e a de Lisboa são as únicas que apresentam imagens negativas enquanto objeto afetivo.

Gráfico 14 - Imagem dos EE da variação enquanto objeto afetivo



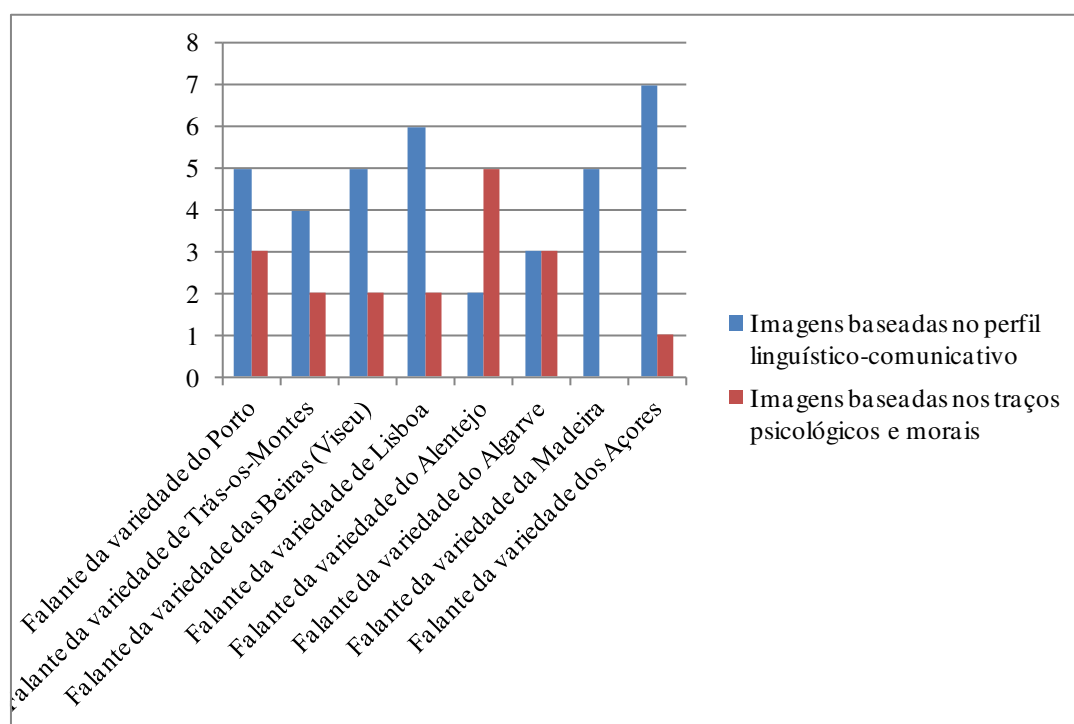
É de salientar que a variedade de Lisboa é caracterizada pelos EE como “normal”. Esta imagem permite-nos dizer, que a variedade é vista pelos encarregados de educação como norma padrão, tal como aconteceu com os alunos.

A variedade que se destaca nas imagens sonoras (ver quadro 13) que os EE possuem é a do Porto, onde os EE apontam questões do foro da pronúncia, da forma como os falantes falam ou ainda sobre o vocabulário que estes utilizam. Em relação à variedade de Lisboa os EE não apontam qualquer imagem sonora, novamente acentua-se a tendência desta variedade enquanto norma-padrão. É de salientar que os dados utilizados neste quadro foram poucos, uma vez que apenas onze EE preencheram esta parte do inquérito por questionário e ainda de forma incompleta, dificultando a nossa tarefa.

Os dados presentes no gráfico abaixo foram retirados de um dos associogramas realizados no inquérito por questionário. Ao olhar para o gráfico (gráfico 16) verifica-se que os EE possuem imagens sobre os falantes maioritariamente relacionadas com o seu perfil linguístico-comunicativo.

Exemplos: Falante do Porto: “sonoro”; falante de Trás-os-Montes: “cantante”; falante das Beiras (Viseu): “serrano”; falante de Lisboa: “fácil”; falante do Alentejo: “bonito”; falante do Algarve: “normal”; falante da Madeira: “estranho”; falante dos Açores: “confuso”.

Gráfico 15 - Imagens dos EE sobre os falantes das variedades



A próxima categoria de análise é a Categoria 3 - Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa. Para esta categoria analisámos os dados recolhidos nas questões abertas do inquérito por questionário.

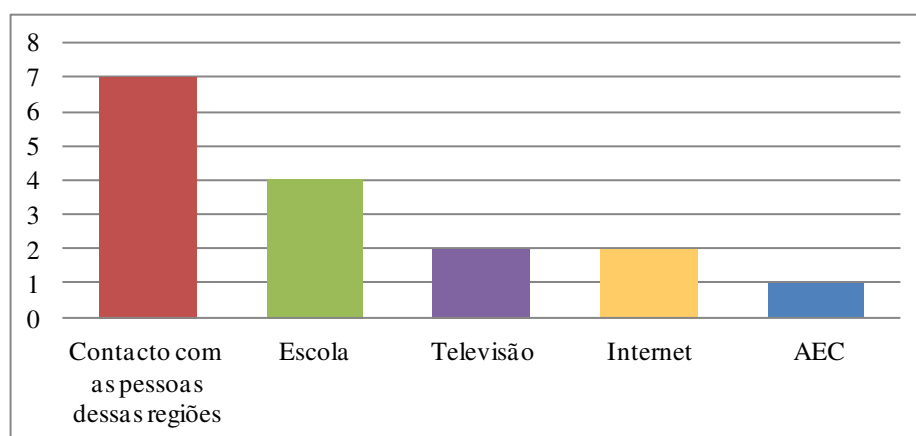
Uma das questões, no inquérito por questionário, estava relacionada com a importância das variedades. Treze dos EE consideraram as variedades como muito importantes ou importantes e dois EE apresentaram uma visão diferente, visto que consideraram que as variedades não são nem muito nem pouco importantes, o que pode ser um fator negativo, nas práticas destes EE em relação à diversidade (intra)linguística. No entanto, logo de seguida, os mesmos EE apelaram à importância de conhecer as variedades por fazerem parte da cultura portuguesa, da identidade de cada um e direcionaram esta prática para a escola.

Na opinião de onze respondentes, a escola deve promover o contacto com locutores das variedades ou, então, os alunos devem deslocar-se às regiões onde se falam estas para poderem conhecê-las. Os restantes EE afirmam que este contacto se pode fazer através de outros meios, por exemplo, internet.

Os EE consideram que a importância de aprender uma variedade deve-se ao seu aspeto cultural (dez respondentes), afirmando que é importante conhecer as variedades, porque “fazem parte da diversidade cultural do país”.

Os próximos dados dizem respeito à sua opinião relativamente às práticas da diversidade intralinguística que os seus educandos deveriam ter.

Gráfico 16 - Tipo de contacto a estabelecer pelos alunos (opinião dos EE)



Verificamos no gráfico 16, que os respondentes consideram maioritariamente que os seus educandos devem conhecer as variedades, através do contacto com outras pessoas, nomeadamente, pessoas das regiões onde se falam as variedades.

4.3. Inquérito por questionário realizado à docente

Analizamos agora o inquérito por questionário realizado à docente, à luz das categorias definidas anteriormente. Na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal, podemos referir que a docente, tal como os alunos, reconhece apenas uma língua oficial em Portugal, a Língua Portuguesa. Na pergunta 13 do inquérito por questionário (anexo 2), a docente classifica a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa como línguas e o Mirandês como variedade. Mais tarde, poderemos verificar no inquérito por entrevista (anexo 4), que esta afirma ter sido um lapso da sua parte, pois conhece muito bem esta língua e contacta com diversos falantes da mesma, já que a docente é natural de Trás-os-Montes.

É possível que a primeira resposta da docente em relação ao Mirandês fosse realmente a realidade que a professora conhecia, mas como a entrevista foi realizada posteriormente esta teve tempo para pesquisar acerca do assunto. Verificou-se algum desinteresse sobre esta temática, por parte da docente, pois esta como falante de uma

variedade (caso que passa despercebido na sala de aula, como podemos verificar na observação das aulas) podia aproveitar este facto para desenvolver atividades de sensibilização à diversidade intralinguística, porém tal não acontece.

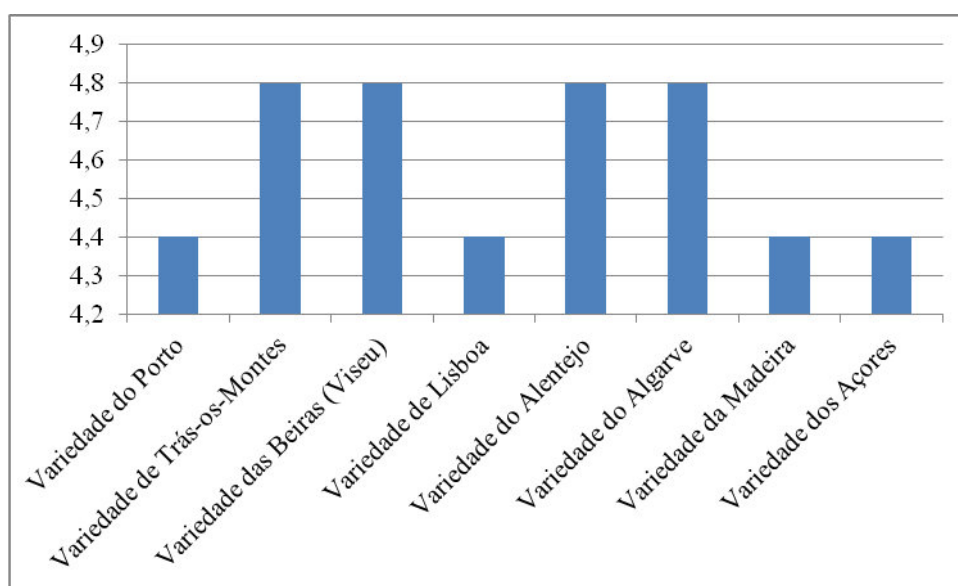
As situações em que a docente tem oportunidade de contactar com diferentes variedades inserem-se na Categoria 3- Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa. A docente define três situações distintas em que contacta com as mesmas: televisão e cinema (variedade de Lisboa, do Alentejo, da Madeira e dos Açores), família e amigos (variedade de Trás-os-Montes e das Beiras -Viseu) e outras situações (variedade do Porto, do Alentejo e dos Açores).

Os dados seguintes insere-se na Categoria 2- Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes, no próximo gráfico (gráfico 17), podemos visualizar a média dos diferenciais semânticos preenchidos pela docente sobre as diferentes variedades. Quase todos os binómios se encontram no campo positivo dos diferenciais (entre o valor 5 e 6), com a exceção do binómio “Sem importância política/ Com importância política”, em que a docente atribui a todos as variedades o valor 1. Assim, a professora não considera que as variedades possuem qualquer importância política.

A professora vê assim, a Língua Portuguesa como um todo sem variações, uma vez que esta não reconhece a importância das variedades, estas não constituem qualquer riqueza para a língua. Tal como a docente assume no inquérito por questionário que as variedades não têm qualquer importância, em sala de aula esta pode ter a mesma posição não valorizando a diversidade, pois para esta não é importante destacar a diferença. As atitudes de desvalorização por parte dos docentes podem levar os alunos a desenvolver preconceitos acerca dos falantes e das suas variedades.

É de salientar que esta postura será modificada no inquérito por entrevista, onde a docente assume a importância de desenvolver um trabalho no âmbito desta temática e a necessidade dos alunos conhecerem a mesma.

Gráfico 17 - Média dos diferenciais semânticos (docente)



No quadro abaixo (quadro 16), conseguimos verificar as imagens da docente relativa aos falantes da diversidade intralinguística. Conseguimos novamente aferir que os falantes da variedade de Lisboa têm imagens associadas ao facto de esta variedade ser vista pela maioria como norma-padrão. Para a docente, os falantes de Trás-os-Montes são também classificados com imagens positivas por uma questão de identidade, a que não será alheio o facto de esta ser natural de Trás-os-Montes.

Quadro 16 - Imagens da docente sobre os falantes da diversidade intralinguística de Portugal

Falantes	Imagens sobre os falantes da diversidade intralinguística de Portugal
Falante do Porto	“divertido”, “alegre”
Falante de Trás-os Montes	“bonita”, “simpática”
Falante das Beiras (Viseu)	“serranos”
Falante de Lisboa	“correto”
Falante do Alentejo	“lentos”, “amigo”
Falante do Algarve	“rápido”, “alegre”
Falante da Madeira	“trapalhão”
Falante dos Açores	“sonoros”

Importa dar a conhecer, de seguida, as respostas ao inquérito por entrevista (anexo 4), que abordam questões sobre os conhecimentos da docente, as práticas desta acerca da temática e as respostas dadas pela docente no inquérito por questionário (anexo 2). As respostas da docente inserem-se nas três primeiras categorias da análise de dados.

Inicialmente na entrevista (anexo 4), a docente respondeu a questões relacionadas com a sua formação. Após estas questões, abordamos questões sobre o projeto e sobre as imagens da docente sobre a diversidade (intra)linguística, na transcrição abaixo conhecemos a relação da docente com a Língua Portuguesa.

Professora (P): Ora a minha relação com a Língua Portuguesa é boa. É a minha língua materna. É a minha língua mãe. Gosto da minha língua. A Língua Portuguesa é a minha pátria. (...). Repare nós podemos estar em qualquer sítio do mundo, mas se vemos que alguém fala Português como é que nos sentimos?! Sentimo-nos felizes. Sentimo-nos em casa, portanto a Língua Portuguesa é a nossa pátria. É uma língua bonita, é uma língua rica. Pronto são estes os adjetivos.

A professora caracteriza a língua e apela à identidade, ou seja, vê na sua língua a sua pátria, referindo ainda que a Língua Portuguesa está espalhada pelo mundo, apesar do território não ser contínuo o facto de estarmos num outro país com uma pessoa que fala Língua Portuguesa é o suficiente para nos sentirmos em casa. A língua é assim, um património cultural sem fronteiras que une todos os falantes da Língua Portuguesa independentemente do sítio em que se encontram.

Na questão abaixo, a docente volta a afirmar a posição que a Língua Portuguesa tem no mundo, a nível da política volta a dizer que a Língua Portuguesa não tem grande peso, como anteriormente referiu nos diferenciais semânticos sobre as diferentes variedades (ver gráfico 17) e refere os países de Língua oficial portuguesa, Angola e Brasil:

P: Ora bem, a nível da política e da economia, penso eu que não terá muito peso a Língua Portuguesa. Embora o Brasil seja aquela potência e os países africanos, não por Portugal em si, mas pelos países africanos, Angola e pelo Brasil, porque são grandes...sobretudo o Brasil. É um país

com uma dimensão brutal, com muitos...com milhões e milhões de falantes e portanto penso que, político não me parece que tenha grande peso. (...) A nível de cultura penso que sim. O facto dos descobrimentos o português ter-se espalhado pelos quatro cantos do mundo, acho que sim que tem algum peso a nível cultural.

Na questão que se segue a docente mostra que, para ela, a Língua Portuguesa é construída através das diferentes variedades existentes. Percebemos assim, que para a docente a norma-padrão não é a variedade principal da língua, o que contrasta com os dados que obtivemos dos alunos e dos EE que valorizam a norma-padrão como foi referido anteriormente. Para a docente todas as variedades constituem a língua, imagem que realmente importa salientar. Para ela a riqueza da língua é constituída por todas as variedades, ou seja, não há variedades melhores ou piores:

P: Eu penso que o Português se faz dos diferentes dialetos das várias regiões.

A nível das imagens (Categoria 2 – Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes) a docente reconhece a Língua Portuguesa como única língua oficial em Portugal, ou seja, esta considera que cada país tem apenas uma língua oficial que o identifica. A associação de um país, uma língua é um mito que de acordo com Simões, “... pode não ter implicações apenas no conhecimento que o sujeito tem do mundo linguístico, mas também repercussões na forma como se posiciona perante, por exemplo, possíveis línguas minoritárias existentes nesse país” (2006:100). No caso da docente, esta afirmação pode levar à transmissão de imagens aos seus alunos que não correspondem à realidade linguística do país.

P: Uma língua oficial é a língua do país. (...) identifica o país.

De seguida, a docente distinguiu os conceitos de língua e dialeto, referindo as características de cada um. Podemos ver, pela resposta da docente, que esta não possui uma ideia clara acerca da definição de dialeto.

P: O dialeto não tem as regras de uma língua, mistura vários falares. O dialeto tem palavras de diferentes falares, não tem regras gramaticais associadas, não se pode estudar, não há livros, não há manuais penso eu não sei. A língua é característica de um povo de uma cultura. Tem regras gramaticais.

Relativamente às práticas (Categoria 3 - Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa), a docente atribui importância às variedades (que no seu ponto de vista enriquecem a Língua Portuguesa), contudo nunca fez um trabalho em sala de aula relacionado com esta temática.

Professora Estagiária (PE): Que importância tem para si os diferentes dialetos da Língua Portuguesa?

P: Que importância tem para mim os dialetos da língua portuguesa. Fazem parte da Língua Portuguesa e vão enriquecer a Língua Portuguesa a nível do vocabulário, número de palavras. Os dialetos para mim enriquecem a Língua Portuguesa.

PE: Desenvolve em sala de aula algum trabalho relacionado com a Língua Portuguesa e os seus dialetos?

P: Não, nunca fiz este trabalho.

As imagens da docente em relação à diversidade (intra)linguística são delineadas por diferentes fatores, por exemplo, o facto de esta possuir uma imagem positiva sobre a variedade de Trás-os-Montes é referente ao fator da identidade, como podemos ver na seguinte transcrição:

P: Olhe, aquele que eu prefiro é o de Trás-os-Montes, porque eu sou natural de Trás-os-Montes é aquele que conheço melhor. Eu até sei que elas são um bocadinho serranas e acentuam muito os ditongos, não é um falar que a nível da audição se torne bonito cativante, mas eu gosto dele. Por uma questão de território, maternidade.

A professora apresenta no inquérito por entrevista a importância de desenvolver este tipo de trabalho, algo que não havia assumido no início, porque considerava que era desnecessário.

PE: Considera importante sensibilizar os alunos para os diferentes dialetos existentes em Portugal? Porquê?

P: Bom. Neste momento considero importante. Porque perante tudo isto vejo que os alunos sabem muito pouco. Ou melhor não têm a noção, não têm uma ideia, para eles não existe diferentes falares. Há só a Língua Portuguesa e eles não têm ideia de diferentes falares, acham que a Língua Portuguesa é única. E depois daqueles questionários que eles fizeram cheguei à conclusão que é importante alertá-los para este assunto e para esta temática.

PE: Que trabalho propõe que se faça, em sala de aula, para que os alunos tenham consciência da riqueza da sua língua?

P: Olhe...um trabalho de audição e de visualização dos diferentes falares, porque eles não têm noção absolutamente nenhuma, associá-los à região, com imagens e som. Imagem e som penso que será de momento aquilo que me ocorre. E claro que depois se podem fazer outros trabalhos.

Esta abertura da docente só ocorreu após a realização do inquérito por questionário inicial, uma vez que esta viu que os alunos não tinham muitos conhecimentos sobre esta temática e como tal admitiu ser importante a sensibilização e o desenvolvimento do trabalho. Contudo os professores não deviam eliminar esta temática da sua sala de aula, ao fazerem esta seleção estão a por em causa a relação dos alunos com a sua própria língua e com as diferenças intralinguísticas que podem constituir um fator importante de aprendizagem.

4.4.Sessões do projeto de intervenção

Durante as sessões tivemos oportunidade de recolher vários dados que podem ser divididos pelas diferentes categorias de análise. Nas sessões 1, 2 e 3 foram realizadas duas fichas de monitorização (inicial e final), para verificarmos os conhecimentos dos alunos. Estas respostas dos alunos são as unidades de registo que nos permite verificar os conhecimentos e atitudes que os alunos possuem e que se

inserem na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e na Categoria 4 – Dimensão atitudinal.

4.4.1. Sessão 1

Os dados abaixo inserem-se na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística, estes foram recolhidos com base na ficha de monitorização inicial. Assim, conseguimos verificar que oito alunos não sabem nada sobre a língua mirandesa, dois destes alunos tem uma atitude positiva e de abertura para conhecerem novas variedades afirmando que não sabem nada, mas gostariam de aprender. Onze alunos referem que conhecem uma palavra, isto porque alguns alunos ficaram curiosos quando estávamos a preparar a sessão e a docente titular disse-lhes uma palavra em Mirandês: “cachico” (bocadinho). Estes fixaram a palavra e referiram-na quando preencheram a ficha de monitorização

Durante a sessão, os alunos tiveram oportunidade de conhecer outras palavras e de ver como se escrevia e falava o Mirandês. Na atividade de exploração do excerto do L Princepico, os alunos fizeram uma atividade que consistia em verificar que palavras se escreviam da mesma forma em Língua Portuguesa e as palavras que se escreviam de forma diferente, mas que entendiam.

No quadro abaixo (quadro 17) podemos apurar que mais de metade da turma foi bem-sucedida na atividade, mas cinco alunos assinalaram menos que vinte e nove palavras.

Quadro 17- Palavras que se escrevem da mesma forma na Língua Portuguesa

N.º de palavras que os alunos assinalaram que se escrevem da mesma forma	N.º de alunos
40 a 49 palavras	6
30 a 39 palavras	6
20 a 29 palavras	3
10 a 19 palavras	2
50 a 59 palavras	1
60 a 69 palavras	1

O quadro seguinte (quadro 18) mostra-nos que os alunos tiveram alguma dificuldade em compreender algumas palavras. Apenas cinco conseguiram compreender mais de 30 palavras que se escrevem de forma diferente.

Quadro 18 -Palavras que se escrevem de forma diferente, mas que são compreensíveis

N.º de palavras que os alunos conseguiram compreender	N.º de alunos
20 a 29 palavras	7
10 a 19 palavras	4
1 a 9 palavras	3
30 a 39 palavras	3
40 a 49 palavras	2

De qualquer das formas, é de salientar que o facto de todos os alunos conseguirem compreender as palavras, mesmo escritas de forma diferente é muito positivo, pois estes estavam a contactar pela primeira vez com o Mirandês, o que mostra uma atitude de empenho e abertura por parte dos alunos. Dados importantes relativos às atitudes dos alunos e que se inserem na Categoria 4 – Dimensão atitudinal.

Na ficha de monitorização final, os alunos apontam vários conhecimentos que adquiriram ao longo da sessão. A maioria aponta os seguintes conhecimentos: o Mirandês enquanto língua oficial (7 alunos), o Mirandês língua falada em Miranda do Douro (7 alunos) e algum vocabulário (11 alunos).

Um dos alunos refere o seguinte: “Eu fiquei a saber que o mirandês tem distintas palavras que parecem de línguas diferentes”, outro refere que “...o Mirandês é muito parecido com o Espanhol”. Ainda a propósito da associação do Mirandês com outras línguas, um aluno refere que “...o mirandês é parecido com o português”.

Na última questão da ficha de monitorização, as respostas dadas pelos alunos são relacionadas com a história da Língua Mirandesa, com a sua evolução enquanto língua e com a sua expansão no Mundo (10 alunos). Outros (7 alunos) referem ainda que gostariam de aprender a língua: “Eu gostava de saber escrever e dizer palavras em Mirandês”, “Eu quero saber (...) ler textos em mirandês”.

4.4.2.Sessão 2

Na sessão foi feita uma revisão da sessão anterior, para averiguarmos os conhecimentos dos alunos relativos à sessão sobre o Mirandês. Os dados seguintes inserem-se na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística.

Nas notas de campo que estão presentes abaixo é possível verificar que alguns alunos retiveram os conhecimentos abordados na sessão anterior, pois vários responderam que o Mirandês era uma língua oficial, sabiam também distinguir o conceito língua de dialeto. No entanto, alguns continuaram confusos acerca da distinção entre língua e dialeto abordada na sessão 0 do projeto. Nesta transcrição os alunos referem-se à definição de língua e aos seus constituintes, afirmam também que o Mirandês é uma língua oficial. Inicialmente foi-lhes pedido que relembbrassem a sessão anterior a que um aluno respondeu o seguinte:

Aluno (A): Eu lembro-me que tivemos a 1.^a sessão.

A: Mirandês.

PE: Que é...

A: Que é uma língua oficial.

PE: O que é uma língua?

A: Voz.

A: Palavras

PE: O que constitui uma língua?

A: Vocabulário, abecedário.

A: Gramática

PE: E o dialeto? Qual é a diferença?

A: Tem vocabulário.

É visível que as ideias que os alunos apresentam nesta transcrição ainda não estão suficientemente clarificadas, nota-se que há alguma insegurança, quando respondem às questões que são formuladas. As respostas destes às perguntas sobre o que é uma língua e o que constitui uma língua mostram que os alunos ainda não consolidaram bem os conhecimentos adquiridos.

Após a breve revisão da sessão anterior, iniciámos uma nova sessão e para que pudéssemos averiguar os conhecimentos e imagens iniciais dos alunos sobre as variedades a trabalhar, estes preencheram uma ficha de monitorização. Os dados que

recolhemos destas fichas mostraram que catorze alunos não sabiam nada sobre diferentes variedades, nomeadamente, a das Beiras (Viseu) e a do Porto e apenas quatro alunos referiram que sabiam que as diferentes variedades apresentavam sotaques diferentes.

Após esta primeira abordagem, partimos para as audições dos falantes das variedades em questão. Foi distribuída uma ficha de análise de audição a cada aluno para verificarmos as imagens e conhecimentos dos alunos acerca da variedade do Porto e a de Viseu.

A nível da dimensão atitudinal (categoria 4), nesta sessão os alunos mostraram-se hesitantes e estiveram pouco recetivos, pois questionavam várias vezes o que tinham para fazer durante as audições. Chegaram a dizer que não entendiam nada e que não percebiam o que os locutores diziam, ao longo da sessão teceram os seguintes comentários: “não estou a perceber nada”, “está a falar português?”, “não sabe falar”. Estes comentários mostram uma fraca abertura para as atividades a desenvolver e para a temática a trabalhar o que torna ainda mais importante o desenvolvimento deste projeto. Também mostra que os alunos não devem estar familiarizados com este tipo de tarefa, uma vez que questionaram várias vezes o que iríamos fazer.

Durante a audição, os alunos tinham que assinalar a variedade que estavam a ouvir e registar algumas palavras em que conseguissem identificar a mesma. Na primeira audição, referente à variedade de Viseu, os alunos identificaram várias variedades: nove alunos assinalaram a de Viseu, quatro consideraram que a variedade em questão era o de Trás-os-Montes e seis assinalaram a dos Açores. Menos de metade da turma conseguiu identificar o dialeto em questão, mas quase todos os alunos conseguiram registar palavras, com características da variedade. Os alunos registaram várias palavras, por exemplo³, “desculpo-se”, “parssia”, “réspeito”, “ovos”, “vós” (hipoteticamente pela transformação do som /s/ em /sh/), “galinha”, “madrogada”, “peru”, “torna”.

A partir destes registos, os alunos tiveram que caracterizar a variedade, o falante e dizer se gostariam de utilizar a variedade que ouviram e porquê. No quadro abaixo (quadro 19), encontrámos as diferentes opiniões dos alunos e as suas justificações. Verificamos que no que diz respeito à variedade de Viseu, que a turma encontra-se dividida e que apela à sua identidade e pertença como razão para não falar a variedade

³ Transcrição *ipsis verbis*

em questão. Por exemplo um dos alunos diz: “...acho que o falar de Viseu não é tão compreensível comparado com o falar de Aveiro e acho que o de Aveiro é mais bonito” outro aluno diz o seguinte: “...apesar de ser gira eu gosto mais da minha”.

Existe ainda alguma confusão entre dialeto e língua, como podemos verificar no quadro. Assim, após as duas primeiras sessões os alunos ainda não conseguem distinguir dialeto de língua e continuam a considerar a sua variedade a mais importante, uma vez que há também um grande apelo de pertença e identidade como justificativas para não falar outra variedade que não seja a de Aveiro, o que mostra algum desinteresse por parte dos alunos em conhecer as variedades.

Quadro 19 – Imagens dos alunos sobre a variedade de Viseu

Gostarias de falar desta maneira?	
Sim. Porque...	Não. Porque...
<p>“...gosto do falar.”</p> <p>“...já ouvi falar este falar eu gostei de ouvir é porque eu gostava de falar este falar.”</p> <p>“...era uma língua nova e (...) assim conheço outros falares.”</p> <p>“... a fala é bonita e é fácil de aprender.”</p> <p>“...esta maneira de falar é engraçada.”</p> <p>“...acho muito engraçada.”</p> <p>“...ainda não conhecia a fala e eu gosto desse falar.”</p> <p>“...eu gosto de aprender coisas novas e porque também gostaria aprender palavras diferentes e com uma pronuncia.”</p>	<p>“...gosto do meu falar.”</p> <p>“...é complicado falar.”</p> <p>“...acho que o falar de Viseu não é tão compreensível comparado com o falar de Aveiro e acho que o de Aveiro é mais bonito.</p> <p>“...a língua é feia.”</p> <p>“... a pronúncia é muito feia.”</p> <p>“...é estranha e apesar de ser gira gosto mais da minha.”</p> <p>“... a pronuncia é muito feia e eu não gosto.”</p> <p>“...é esquisita e difícil.”</p> <p>“...acho-a feia e não gosto.”</p>

Na segunda audição, referente à variedade do Porto, três alunos assinalaram a variedade de Trás-os-Montes, dez consideraram que era a variedade do Porto, quatro alunos assinalaram a de Viseu e um aluno assinalou a dos Açores. Registraram-se

novamente palavras características da variedade do Porto, por exemplo⁴, “galo”, “caso” e “porcos” (possivelmente pela acentuação mais exagerada e ‘aberta’ da primeira vogal; “capoeira” (eventualmente pela nasalização do ditongo), “opinião” (talvez pela forma como o ditongo ‘ão’ se pronuncia de maneira mais acentuada), “boz” e “bacas” (provavelmente pela troca do som /v/ pelo /b/). Após este registo, caracterizaram a variedade e o falante e justificaram o facto de gostarem ou não desta variedade, como já havia acontecido com a anterior.

Quadro 20 - Imagens dos alunos sobre a variedade do Porto

Gostarias de falar desta maneira?	
Sim. Porquê?	Não. Porquê?
“...eu gosto do falar é engraçado.” “...é fácil e engraçada.” “...é engraçada.” “...é bonita e engraçada.” “...é fácil e rica culturalmente.” “...é muito engraçada e muito fácil.”	“... é muito difícil falar este dialeto.” “...esta língua é muito esquisita.” “...gosto de falar Português normal” “...não gosto deste falar.” “...não porque esta língua não se compreende.” “...é difícil.” “...é feia” “...a vós é muito grossa e alta.” “...achei engraçado mas não gosto há muito.” “...não gosto lá muito do falar dessa senhora.”

No quadro acima (quadro 20), podemos verificar que mais de metade da turma não gosta da variedade do Porto e apresenta várias razões, relacionadas com o falante, com a variedade e com a importância de falar a norma-padrão, como já havia sido referido no capítulo 2, os próprios portuenses tendem a evitar a sua variedade quando tomam consciência que esta difere da norma padrão (cf. Moutinho, 2001).

Nesta sessão os alunos apontam como principais aprendizagens: a associação das variedades ao seu respetivo som, aspetos fonéticos: “no Porto substituem o ‘v’ pelo

⁴ Transcrição *ipsis verbis*

‘b’ e (...) em Viseu eles pronunciam um assobio” e o reconhecimento das variedades e das suas características. Estes dados inserem-se na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal, uma vez que referem as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, após a sessão.

4.4.3. Sessão 3

Na sessão 3, realizámos a ficha de monitorização de onde pudemos recolher dados acerca da variedade dos Açores que se inserem na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal. Assim, dez alunos responderam que não sabiam nada, um aluno afirmou que conhecia uma falante (professora estagiária), cinco alunos sabiam que esta variedade tinha um vocabulário próprio, um aluno sabia apenas que a mesma tinha um sotaque característico e dois alunos sabiam que esta tinha um sotaque e um vocabulário característicos. Apenas metade da turma conhece algo sobre esta variedade. É de salientar que estes conhecimentos que os alunos retiveram advieram em grande parte das sessões realizadas anteriormente e também pelo facto de estes contactarem com um falante nos dias de estágio.

O seguinte dado insere-se na Categoria 4 – Dimensão atitudinal e demonstra a importância do contacto com as variedades existentes. Ao longo da PPS B2 os alunos mostraram-se interessados em conhecer o vocabulário da variedade dos Açores desde que cheguei à escola. Muitas das vezes, tentavam imitar a pronúncia, porque achavam engraçado e gostavam de conhecer o vocabulário típico desta variedade, o que mostra a importância de contactar com um falante desta variedade, de outras e até mesmo de uma língua estrangeira.

Num momento inicial de discussão os alunos questionaram a professora estagiária acerca da pronúncia e da forma como esta falava.

A: Tu estás a fazer um esforço para falares assim?

PE: Assim como? Como vocês falam?

A: Sim

PE: Não, estou a falar normalmente. É claro que como estou cá há algum tempo, tive que ter algum cuidado, por exemplo, falar mais devagar e tentar dizer todas as sílabas, pois os falantes do dialeto dos Açores (São Miguel), geralmente, cortam as sílabas finais das palavras.

Após este momento inicial, efetuei a leitura do texto e depois realizámos um exercício que envolvia a substituição de palavras do vocabulário da variedade dos Açores para sinónimos. No geral, a turma conseguiu realizar a atividade: três alunos encontraram os sinónimos correspondentes para todas as palavras, catorze identificaram em média os sinónimos de doze palavras e três alunos conseguiram substituir em média oito palavras.

A recolha de dados para análise da Categoria 4 – Dimensão atitudinal é realizada através da observação direta. Foi através desta que foi possível verificar que os alunos se mostraram empenhados e interessados em conhecer a variedade dos Açores ao longo de toda a sessão. Embora já contactassem com um falante diariamente, não tinha sido feito até ao momento um trabalho que lhes desse a conhecer as características da variedade em causa. Mais um dado que podemos acrescentar prende-se com o interesse dos alunos, que foram para casa fazer um trabalho de pesquisa autónomo acerca do vocabulário desta variedade e realizaram ainda um trabalho que consistia na elaboração de frases com o vocabulário característico da mesma.

De acordo com a Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal, na ficha de monitorização final, os alunos apontam conhecimentos sobre a variedade dos Açores, a nível do reconhecimento do falar e do seu vocabulário característico, por exemplo, um dos alunos refere que aprendeu “vocabulário açoriano”, outro aprendeu “...muitos significados de palavras do falar dos Açores”. Mais de metade da turma salienta o vocabulário que aprendeu ao longo da sessão e cinco alunos referem-se ao vocabulário específico e ao sotaque característico da variedade. Por exemplo: “Aprendi que o falar dos Açores tem um sotaque diferente e aprendi mais vocabulário (petchena, requinha,...) e os seus significados”, outro aluno diz: “...aprendi (...) vocabulário como: malina, gomas, garrear, emah, desarida, alvarozes, petchena”.

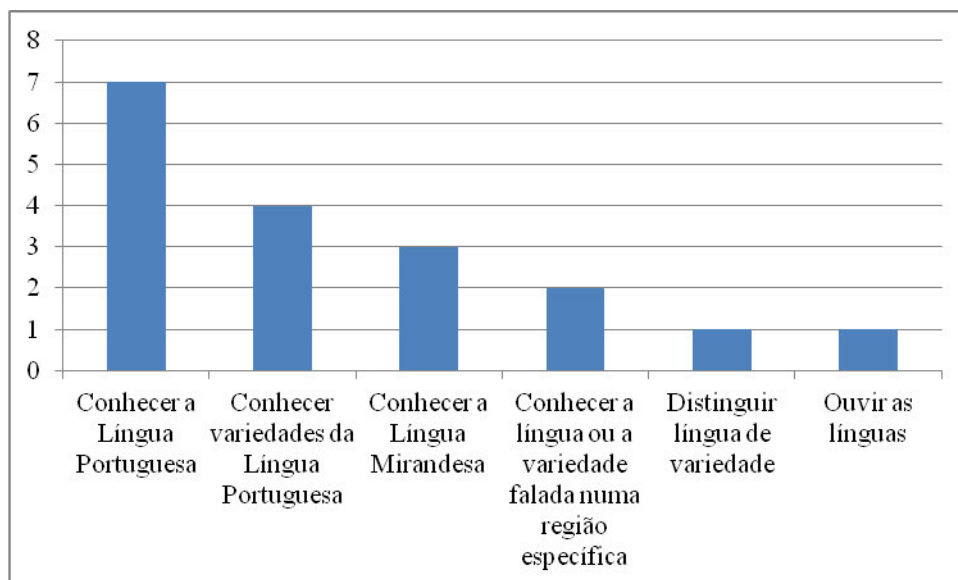
4.4.4.Sessão 4

A sessão 4 foi dedicada à avaliação do projeto, sendo que dezassete alunos preencheram um inquérito por questionário final (anexo 9), para que pudéssemos conhecer as imagens e conhecimentos destes.

A primeira questão do inquérito por questionário final insere-se na Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e prende-se com a importância de conhecer a diversidade (intra)linguística. Podemos verificar no gráfico

abaixo (gráfico 18) que sete alunos consideram importante conhecer a Língua Portuguesa e quatro alunos consideram importante conhecer as variedades de uma língua. Em terceiro lugar surge a importância que três alunos atribuem ao facto de conhecerem a Língua Mirandesa.

Gráfico 18 – Importância de conhecer a diversidade (intra)linguística



Os alunos tiveram também oportunidade de classificar as sessões, como podemos ver o quadro abaixo (quadro 21). A maioria dos alunos classificou a sessão 1- O Mirandês como a mais interessante, justificando com o facto de ficarem a conhecer a Língua Mirandesa, língua que muitos alunos desconheciam como vimos no inquérito por questionário inicial (anexo 1). Em segundo lugar temos a sessão 3 – O falar dos Açores, esta sessão é considerada interessante pelos alunos, porque estes ficaram a conhecer o vocabulário desta variedade. Em terceiro lugar temos a sessão 2- Diferentes falares, em que alguns alunos referiram que gostaram especialmente de conhecer a variedade de Viseu, facto que nos diferenciais semânticos iniciais não era visível, visto que esta variedade estava classificada com valores inferiores a 4 estando num campo neutro ou por vezes negativo. Os alunos no inquérito por questionário final (anexo 9) referiram imagens positivas com por exemplo: “o falar de Viseu (...) é muito engraçado”, “fiquei a saber os falares”. Por último, temos a sessão O – As línguas e os seus dialetos, que é apontada interessante por uma aluna, que considera importante saber distinguir língua de dialeto.

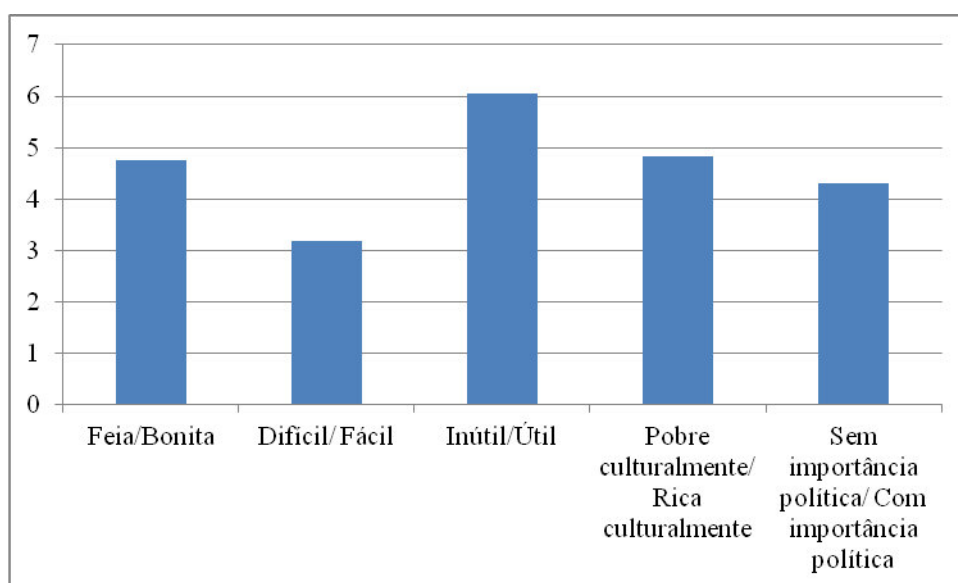
Quadro 21 - Classificação das sessões quanto ao grau de interesse dos alunos

Sessões	N.º de alunos
Sessão 1	9
Sessão 3	5
Sessão 2	3
Sessão 0	1

Os dados seguintes incluem-se na Categoria 2- Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes e são referentes à importância que os alunos atribuem às diferentes variedades da Língua Portuguesa. Os alunos dividiram-se no que diz respeito à importância das variedades, estas foram consideradas como muito importantes (12 respondentes), importantes (3 respondentes), nem muito nem pouco importantes (3 respondentes). O valor neutro que os três alunos atribuíram às variedades pode ser preocupante, uma vez que o que estes pretendem dizer é que não faz diferença nenhuma conhecermos ou não a diversidade intralinguística, como já tinha acontecido anteriormente com os encarregados de educação.

No diferencial semântico sobre o Mirandês (gráfico 19) verifica-se que os alunos possuem imagens positivas acerca da língua, um único binómio que aparece com imagens negativas é o binómio difícil/fácil. Alguns alunos atribuíram valores baixos a este binómio e após o cálculo da média, verificamos que este apresenta imagens negativas. É de salientar que não possuímos um diferencial semântico inicial da Língua Mirandesa, uma vez que o nosso trabalho primeiramente não ia abordar a diversidade linguística, mas sim a diversidade intralinguística.

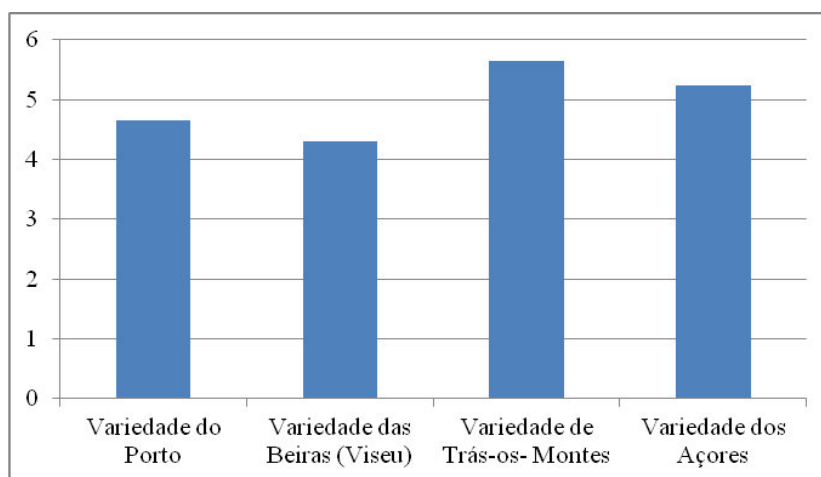
Gráfico 19 – Diferencial semântico sobre o Mirandês: questionário final



Analisemos agora os seguintes diferenciais semânticos referentes às variedades que os alunos tiveram oportunidade de contactar e conhecer as características específicas de cada um. É importante verificar se as imagens dos alunos são neste momento positivas ou negativas de forma a ponderar e a responder à nossa nova questão investigativa.

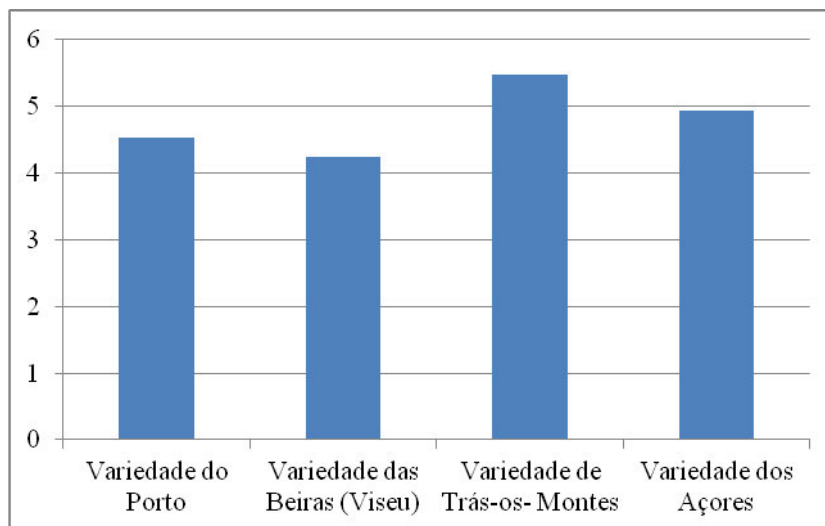
No binómio Feia/Bonita (gráfico 20), obtivemos em média imagens positivas dos alunos, a partir do gráfico que podemos observar que a variedade de Trás-os-Montes retém mais imagens positivas, esta manteve as suas imagens se compararmos com o questionário feito inicialmente (ver gráfico 4). A variedade das Beiras (Viseu) é um caso relevante, porque apesar de estar num campo neutro e retém uma classificação superior quando comparada com a classificação obtida no inquérito por questionário inicial. A variedade do Porto e a dos Açores neste binómio apresentam valores inferiores quando comparado com o gráfico 5.

Gráfico 20 – Alunos inquérito por questionário final: Feia/Bonita



O gráfico abaixo (gráfico 21) mostra-nos novamente que a variedade das Beiras sobressai com as piores imagens, desta vez em campo neutro. A variedade de Trás-os-Montes e dos Açores são aquelas que apresentam melhores imagens. Isto acontece, porque são estas as variedades com que os alunos contactam mais no seu dia-a-dia. Ao compararmos este gráfico com o gráfico 5, verificamos que globalmente as imagens melhoraram, nomeadamente as imagens da variedade das Beiras, porém a variedade do Porto apresenta um decréscimo.

Gráfico 21 – Alunos inquérito por questionário final: Difícil/ Fácil

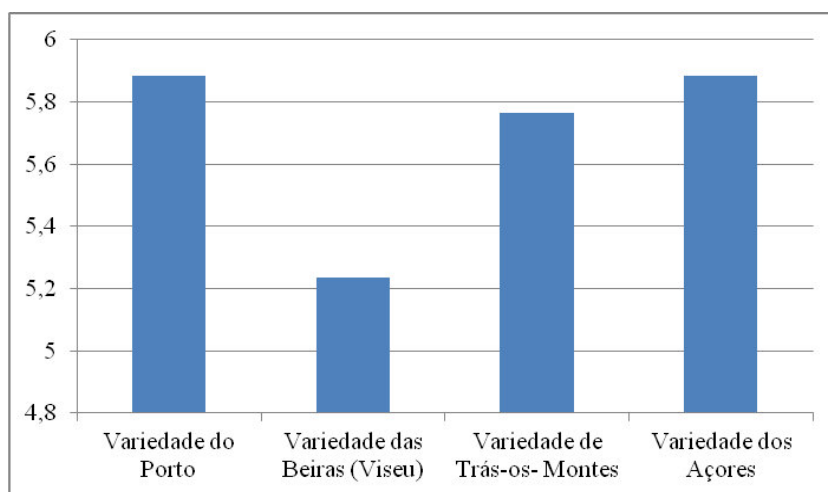


O seguinte gráfico (gráfico 22) mostra-nos novamente que a variedade das Beiras apresenta imagens menos positivas quando comparada com as restantes variedades. Comparativamente ao gráfico 7, a variedade das Beiras (Viseu) apresenta uma pequena melhoria. A variedade dos Açores apresenta uma melhoria significativa.

Isto acontece, porque esta é uma das variedades com que os alunos contactam mais no seu dia-a-dia.

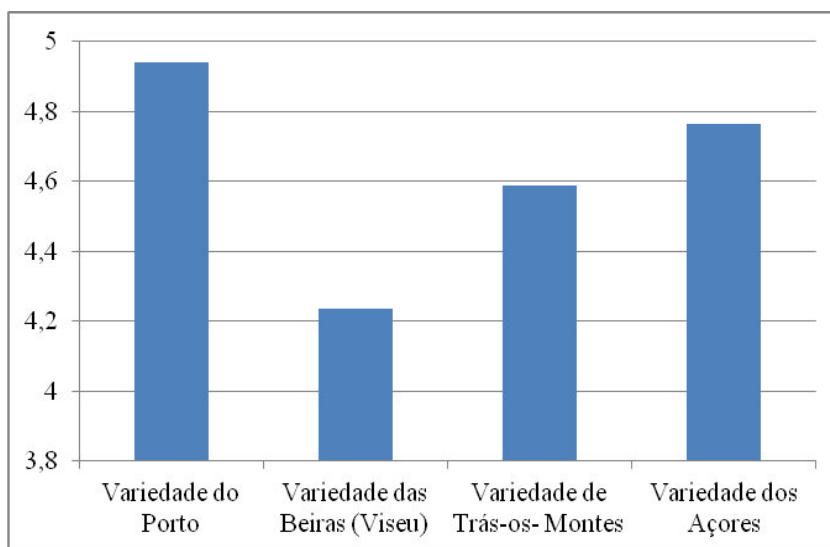
Quanto à utilidade da variedade os alunos possuem imagens positivas sobre este binómio, uma vez que as classificações deste encontram-se acima do valor neutro (4). Ao compararmos este gráfico com o gráfico 6 verificamos que a nível da utilidade das variedades estas melhoraram substancialmente com exceção do da variedade de Trás-os-Montes. No entanto, a variedade das Beiras continua a ser considerada com uma menor utilidade em comparação com as restantes variedades.

Gráfico 22 - Alunos inquirido por questionário final: Útil/ Inútil



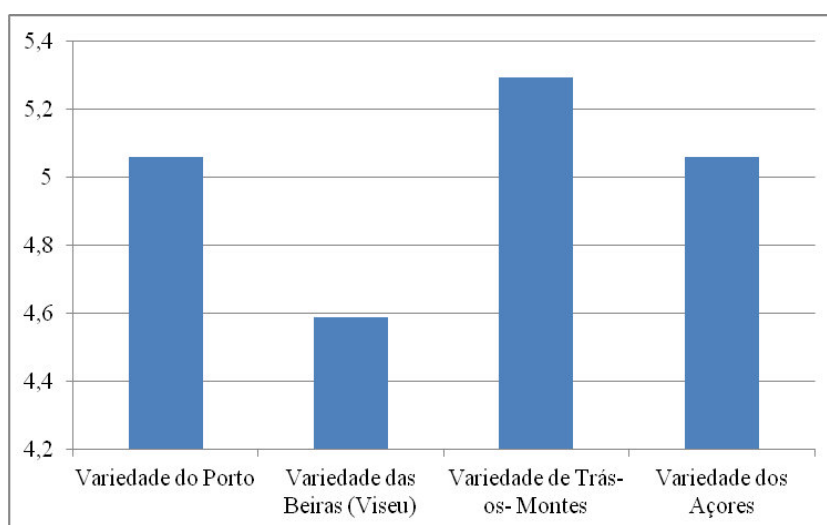
No binómio seguinte (ver gráfico 23) verificamos que as imagens dos alunos são positivas, apesar de alguns assinalarem um campo neutro no preenchimento do diferencial semântico, existem melhorias significativas das imagens dos alunos sobre a variedade das Beiras (Viseu) quando comparadas com os dados do gráfico 7. Já as restantes variedades apresentam um decréscimo quando comparadas com os dados iniciais (ver gráfico 7).

Gráfico 23 – Alunos inquérito por questionário final: Pobre/ Rica culturalmente



É de salientar que no binómio Sem importância política / Com importância política (gráfico 24) os alunos tiveram alguma dificuldade em responder, pois este causa alguma confusão aos mesmos, como foi visível novamente no preenchimento do inquérito por questionário final. Contudo, estes consideram que a variedade mais importante a nível político é a de Trás-os-Montes. Neste binómio verifica-se novamente melhorias nas imagens dos alunos quando comparados com o gráfico 8. Inicialmente a variedade do Porto e das Beiras (Viseu) apresentavam em média valores inferiores a 4 e a variedade de Trás-os-Montes e dos Açores apresentavam valores inferiores a 5.

Gráfico 24 – Alunos inquérito por questionário final: Sem / Com importância política



No quadro abaixo (quadro 22), podemos verificar as imagens dos alunos em relação às variedades abordadas. Podemos considerar na análise destas imagens que os alunos foram influenciados pela presença e pelo contacto permanente com duas falantes das variedades (variedade dos Açores e de Trás-os-Montes), o que produziu nestes melhores imagens. É importante referir que os alunos apresentam maioritariamente imagens em relação às variedades enquanto objeto afetivo.

Quadro 22 – Imagens dos alunos sobre as variedades

Variedades	Imagem ...	Exemplos
Porto	da variedade enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	útil(6), estranho (5), fácil (2).
	da variedade enquanto objeto afetivo	engraçado (8), bonito (7), divertido (3), gira (1), feio (2).
	sonora da variedade	bruto (1).
Trás-os-Montes	da variedade enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	estranho (3), fácil (7), útil (2).
	da variedade enquanto objeto afetivo	engraçado (3), divertido (3), lindo (1), bonito (9), feia (1), antiga (1).
	sonora da variedade	-----
Beiras (Viseu)	da variedade enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	difícil (5), fácil (4), estranho (2).
	da variedade enquanto objeto afetivo	engraçado (5), bonito (3), fixe (1), giro (1), linda (1), divertido (1), feia (1).
	sonora da variedade	-----
Açores	da variedade enquanto objeto de apropriação/aprendizagem	útil(1), difícil (2), estranho (2), fácil (3), simples (1).
	da variedade enquanto objeto afetivo	bnito (5), engraçado (6), chique (1), clássico (1), interessante (1), divertida (1), desajeitado (1), feio (1).

	sonora da variedade	-----
--	---------------------	-------

No quadro abaixo (quadro 23) podemos verificar que as imagens que os alunos apresentam acerca dos falantes das variedades abordadas são maioritariamente baseadas no perfil psicológico e moral. Note-se que as imagens apontadas pelos alunos parecem refletir o conhecimento que estes possuem sobre os falantes, nesse caso a professora estagiária e a professora titular.

Quadro 23 – Imagens dos alunos sobre os falantes das variedades

Falantes	Imagens ...	Exemplos
Porto	baseadas no perfil linguístico-comunicativo	compreensível (1), conversadores (1).
	baseadas nos traços psicológicos e morais	humildes (2), invejosos (2), espertos (2), vaidosos (4), engraçado (1), arrogante (6), antipático (1), divertidos (4), simpáticos (2), bonito (3), feio (1), alegres (1).
Trás-os-Montes	baseadas no perfil linguístico-comunicativo	-----
	baseadas nos traços psicológicos e morais	Estranho (2), chata (1), educado (1), bonito (1), simpáticos (2), ativo (1), simples (4), trabalhadores (1), sábio (1), doida (1), engraçado (4), espertos (2), humilde (2), bons (3), divertidos (2), sensatos (1) amigas (1), alegres (1), feios (1).

Beiras (Viseu)	baseadas no perfil linguístico-comunicativo	serranos (3), compreensível (1), fácil (1).
	baseadas nos traços psicológicos e morais	envergonhado (2), simples (1), linda (1), alegres (2), esperto (1), inquietos (1), diferente (1), giro (1), tristes (1), engraçados (3), humildes (2), animados (1), calados (1), esquisitos (1), feios (1), simpáticos (1), engraçados (2), divertidas (1), vaidosas (2), arrogantes (1).
Açores	baseadas nos traços linguístico-comunicativos	conversadores (1).
	baseadas nos traços psicológicos e morais	bonito (3), simples (2), simpático (3), alegres (3), engraçado (2), “fashion” (1), giro (1), vaidoso (2), pacatos (1), simples (2), feio (1), humildes (4), pacatos (1), divertidas (1), tristes (1), divertidas (1), bondosas (1).

Para além da avaliação que os alunos realizaram, a docente titular também teve oportunidade de expressar a sua opinião através de um inquérito por entrevista, onde esta avalia as atividades realizadas, a importância destas, as principais aprendizagens dos alunos, as suas descobertas ao longo do Projeto e ainda a exequibilidade de continuidade do mesmo.

PE: Considera importantes para os alunos as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção? Porquê?

P: Considero as atividades importantes, pois os alunos (...) não tinham consciência da diversidade linguística e nunca tinham sido levados a refletir sobre o tema.

PE: Quais foram as principais aprendizagens dos alunos?

P: Os alunos tomaram uma maior consciencialização da Língua Portuguesa e dos seus falares. Descobriram que há falares específicos de um determinado espaço geográfico. Que estes falares se caracterizam por uma pronúncia e um conjunto de falares / expressões (vocabulário) diferente do português padrão.

PE: Que descobertas fez ao longo do projeto de intervenção?

P: Inicialmente achei o trabalho difícil e com pouco interesse para os alunos e para as suas aprendizagens. Com a implementação vi os alunos envolvidos e a participar ativamente, cheios de curiosidade pelas aprendizagens realizadas.

A docente refere inicialmente a importância das atividades para verificar os conhecimentos e imagens dos alunos. Na entrevista final (anexo 8), a docente não refere as aprendizagens que o projeto proporcionou, a docente optou por referir os conhecimentos que os alunos adquiriram ao longo das sessões.

Os dados referidos no inquérito por entrevista também são alusivos às futuras práticas da docente inserem-se na Categoria 3- Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa. A docente afirma que gostaria de dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim, podemos verificar que esta tem vontade de inserir esta temática nas suas práticas em sala de aula, dando a conhecer aos seus alunos a diversidade (intra)linguística de Portugal.

Um dos dados que podemos retirar ainda deste inquérito entrevista insere-se na Categoria 4 – Dimensão atitudinal. Primeiramente, a docente mostrou-se reticente, mas após verificar os conhecimentos dos seus alunos na realização do inquérito por questionário, apercebeu-se que era necessário realizar um trabalho no âmbito desta temática. Mostrou, assim, uma atitude de abertura dando oportunidade à implementação do projeto, contribuindo, para que os alunos conhecessem um pouco da diversidade (intra)linguística de Portugal. Esta atitude de abertura é novamente reforçada na resposta da docente: “Com a implementação vi os alunos envolvidos e a participar ativamente, cheios de curiosidade pelas aprendizagens realizadas”.

Síntese

Como foi dito anteriormente a síntese que se apresenta no final deste capítulo englobará o resumo de cada categoria, no resumo estão presentes alguns dos dados relevantes recolhidos através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Categoria 1 - Conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal.

Nesta categoria inicialmente os alunos apresentaram algum desconhecimento sobre a diversidade (intra)linguística, conseguimos verificar isso nos dados recolhidos no inquérito por questionário, por exemplo a única língua que é apontada como oficial é a Língua Portuguesa. Quando confrontados sobre os conceitos de língua e variedade estes assinalaram o Mirandês e a LGP como variedades, o que mostra que alguns alunos desconhecem a diversidade linguística do seu país.

Ainda na mesma categoria e numa primeira fase do trabalho insere-se também os dados recolhidos nos inquéritos por questionário realizados aos EE onde conseguimos apurar que os EE consideram apenas a Língua Portuguesa como língua oficial de Portugal, mas um dos inquiridos acrescenta ainda que o “Brasileiro” e o “Crioulo” são Línguas Oficiais em Portugal. Apenas dois EE é que conseguiram assinalar de forma correta as línguas oficiais de Portugal, esta amostra reduzida prova de alguma forma que os EE apresentam algum desconhecimento sobre as variedades existentes e sobre as línguas oficiais de Portugal. É visível que os conhecimentos dos EE são consonantes com os conhecimentos dos seus educandos. Assim como os alunos os EE também afirmam que o Mirandês é uma variedade. Já a Língua Gestual Portuguesa é considerada língua pela maioria. A Língua Portuguesa enquanto língua não levanta qualquer dúvida aos EE.

Relativamente ainda à categoria 1, no inquérito por questionário inicial à docente, assim como os alunos, esta reconhece apenas uma língua oficial em Portugal, a Língua Portuguesa. A docente classifica a Língua Portuguesa e a LGP como língua e o Mirandês como variedade. Mais tarde no inquérito por entrevista inicial, esta afirma que foi um erro classificar o Mirandês como variedade, uma vez que conhece bem aquela língua, visto ser uma falante da variedade de Trás-os-Montes.

Os dados recolhidos nas sessões (1,2 e 3) através das fichas de monitorização e das notas de campo também apresentam dados importantes, para esta categoria é

possível verificar que os alunos compreenderam bem a temática e retiveram conhecimento acerca das línguas oficiais de Portugal e das suas respetivas variedades.

A primeira questão do inquérito por questionário final prende-se com a importância de conhecer a diversidade (intra)linguística. Alguns alunos consideram importante conhecer a Língua Portuguesa e quatro alunos consideram importante conhecer as variedades de uma língua. Em terceiro lugar surge a importância que três alunos atribuem ao facto de conhecerem a Língua Mirandesa.

Categoria 2- Imagens sobre a diversidade (intra)linguística de Portugal e sobre os seus falantes,

Para vermos as imagens dos alunos, da docente e dos EE analisámos os diferenciais semânticos e os sociogramas presentes no inquérito por questionário realizado aos indivíduos. Podemos verificar que os alunos inicialmente possuíam poucos conhecimentos sobre a diversidade (intra)linguística e isso refletiu-se nas imagens que estes tinham sobre as variedades e sobre as línguas.

A análise feita com base nos cinco binómios dos diferenciais semânticos do inquérito por questionário inicial mostra que os alunos têm piores imagens sobre as variedades das Beiras, do Alentejo e da Madeira, os alunos apresentam imagens positivas em relação à variedade de Lisboa, pois vêm esta como norma padrão como já vimos anteriormente os EE e os alunos classificam a variedade de Lisboa como “correta”, “normal” ao contrário da docente que salienta no inquérito por entrevista inicial que todas as variedades são importantes.

Podemos verificar que existe uma desvalorização da variedade das Beiras (Viseu), em média as imagens apresentadas são do foro negativo e vimos que a variedade de Lisboa é vista como importante culturalmente. É novamente visível que as imagens que os alunos apresentam são influenciadas pela sua cultura linguística.

Conseguimos ver que os EE expõem na sua maioria imagens sobre a apropriação/ aprendizagem das variedades dos Açores, da Madeira e de Viseu. Com imagens enquanto objetos afetivos destacam-se as variedades do Alentejo, de Lisboa e do Algarve. É de salientar que a variedade de Lisboa é caracterizada pelos EE como “normal”, “correto”, “bom”, estas imagens permitem-nos dizer que assim como os alunos os EE também veem esta como norma padrão.

A docente também mostra imagens positivas em quase todos os binómios no inquérito por questionário inicial, com a exceção do binómio “Sem importância política/

Com importância política”, em que a docente atribui a todas as variedades o valor 1, ou seja, esta possui imagens negativas sobre este binómio, uma vez que atribui um valor negativo à importância política das variedades.

Categoria 3- Práticas dos indivíduos inquiridos relativas à diversidade (intra)linguística da Língua Portuguesa

Nesta categoria inicialmente ficamos a conhecer em que situações os alunos contactam com falantes das diferentes variedades. Verificamos que alguns alunos não conhecem certas variedades e que os seus contactos são com as variedades de Trás-os-Montes (que é falado pela docente titular) e a dos Açores (falada por mim). Caso esta situação não se verificasse os alunos apresentariam o mesmo grau de desconhecimento acerca das variedades referidas. Contactam com as variedades quando estão com a família e amigos e em outras situações.

A maioria dos EE consideraram as variedades como muito importantes e importantes e dois EE apresentaram uma visão diferente, estes consideraram que as variedades não são muito nem pouco importantes, o que nos faz refletir sobre as práticas destes EE em relação à diversidade (intra)linguística. Os EE apelaram também à importância de conhecer as variedades por ser parte da cultura portuguesa, apontam para o facto de estas serem uma marca identitária da nossa cultura. Para os EE a escola deve ser responsável por dar a conhecer as variedades da diversidade intralinguística.

No inquérito por questionário inicial a docente refere algumas situações distintas em que contacta com as variedades. As situações são as seguintes: televisão e cinema (variedades de Lisboa, do Alentejo, da Madeira e dos Açores), família e amigos (variedades de Trás-os-Montes e das Beiras -Viseu) e outras situações (variedades do Porto, do Alentejo e dos Açores). Na entrevista final a docente refere também dados alusivos a futuras práticas e considera dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula de forma a contribuir para as aprendizagens dos alunos no âmbito desta temática.

Categoria 4 – Dimensão atitudinal

Um dos dados a apontar na dimensão atitudinal prende-se com a abertura da docente que inicialmente se mostrou reticente em realizar este tipo de trabalho, mas que depois deu oportunidade para a implementação do projeto, contribuindo, para que os alunos conhecessem um pouco da diversidade (intra)linguística de Portugal. Esta atitude

inicial da professora pode refletir o desconhecimento que os docentes em geral detêm sobre esta temática, o que conduz à necessidade de formação dos docentes no âmbito da diversidade linguística e intralinguística de Portugal.

Importa salientar também a atitude dos EE face ao inquérito por questionário inicial, apesar destes não responderem a todas as questões de forma completa, mostraram-se disponíveis e empenhados em preencher o mesmo contribuindo assim, para o enriquecimento deste estudo.

As atitudes dos alunos, durante as sessões do projeto bem como a sua abertura para realizar as atividades propostas foram uma mais-valia para a sua aprendizagem. Durante a sessão do Mirandês os alunos conseguiram compreender palavras que nunca tinham visto, estes estavam a contactar pela primeira vez com esta língua, e esforçaram-se para tentar compreender a língua. No final desta sessão alguns alunos referiram que gostavam de aprender mais palavras e saber mais sobre aquela língua, o que mostra uma atitude de empenho e abertura por parte dos alunos.

Na segunda sessão, os alunos mostraram uma atitude díspar da atitude da primeira sessão, mostraram-se muito irrequietos e hesitantes, questionaram várias vezes a tarefa a realizar e reclamaram, porque não entendiam nada. Esta sessão foi um pouco diferente das outras, mas também existiu um fator que influenciou as atitudes dos alunos, a docente não esteve presente na sessão. De qualquer das formas podemos relacionar as atitudes dos alunos com as imagens que os mesmos tinham inicialmente sobre estas variedades (Porto e Viseu). Sendo que estas são as variedades que detinham imagens de cariz negativo ou neutro, de acordo com os diferenciais preenchidos no inquérito por questionário inicial.

A partir da observação direta foi possível registar e verificar que os alunos na terceira sessão mostraram-se empenhados e interessados em conhecer a variedade dos Açores ao longo de toda a sessão. Um dado a acrescentar na dimensão atitudinal foi a vontade dos alunos em realizar uma pesquisa autónoma de vocabulário.

Por fim, evidencia-se as atitudes dos alunos face ao inquérito por questionário final, onde estes mostraram que estavam conscientes do trabalho que estavam a avaliar, bem como dos conhecimentos que adquiriram ao longo das sessões.

Podemos agora a partir da síntese realizada acima afirmar que a nova questão de investigação formulada - Como reconstruir as imagens e conhecimentos dos alunos sobre a diversidade (intra)linguística?.- obteve uma resposta. Concluímos então que é

possível (re)construir as imagens dos alunos, através da sensibilização e do contacto com a diversidade (intra)linguística. Olhando para a análise de dados do inquérito por questionário final e para os resultados obtidos nas fichas de monitorização final, conseguimos verificar, que as imagens e conhecimentos sobre as variedades e sobre os falantes melhoraram ligeiramente, nomeadamente a variedade das Beiras (Viseu), este que detinha as piores imagens por parte dos alunos, embora esta melhoria tenha sido substancial, é o suficiente para dizermos que o projeto de investigação obteve resultados positivos e permitiu uma (re)construção das imagens dos alunos

As imagens dependem também em grande parte da cultura linguística, por isso foi necessário trabalhar também os conhecimentos dos alunos. Os nossos dados iniciais não nos permitiam a elaboração de um trabalho verídico, pois inicialmente os alunos não tinham grandes conhecimentos e as suas imagens não estavam totalmente definidas, uma vez que estes nunca tinham trabalhado esta temática em sala de aula.

Conseguimos também concluir que as imagens dos EE influenciam as imagens que os alunos possuem, uma vez que verificamos no inquérito por questionário inicial a estes indivíduos que os mesmos detinham a imagem da variedade de Lisboa como norma-padrão.

Em relação à docente vimos que esta não detinham grandes conhecimentos sobre a temática embora seja falante de uma variedade e que apesar de conhecer a diversidade (intra)linguística, esta admite que nunca havia feito um trabalho sobre esta temática que levasse os alunos a refletir e a consciencializarem-se da diversidade existente.

Através da elaboração das sessões, que produziram motivação e interesse nos alunos, permitindo a recolha de dados fidedignos, foi possível averiguarmos as imagens e conhecimentos que os alunos possuíam e ainda reconstruir as imagens iniciais dos alunos, uma vez que existe uma melhoria, na classificação feita nos diferenciais semânticos finais comparativamente com os iniciais.

No próximo capítulo apresentar-se-ão as conclusões e as considerações finais, bem como novas propostas de trabalho e de articulação com outros trabalhos.

Capítulo 5. Conclusão

Nos dois capítulos iniciais apresentámos um quadro teórico que delineava as linhas gerais do nosso trabalho, nomeadamente no que respeita a diversidade linguística e intralinguística de Portugal. Salientámos também conceitos específicos da temática, como o de cultura linguística e o de imagens, porque acreditamos que “... as línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação em termos de ‘superioridade’ ou ‘inferioridade’ é cientificamente inaceitável” (Dias, 2007:63).

Inicialmente tinha sido pensado a realização de um trabalho de diagnose com a colaboração dos alunos, dos encarregados de educação e da docente para verificar os conhecimentos e as imagens destes sobre a diversidade intralinguística. Contudo, após a realização do inquérito por questionário inicial surgiu a necessidade de reestruturar todo o plano, bem como a metodologia pensada inicialmente.

A maior limitação do trabalho prende-se com a reestruturação de todo o plano inicial, pois a minha colega faria um trabalho de investigação e o meu trabalho seria de diagnose sobre as imagens da diversidade intralinguística dos alunos, dos encarregados de educação e da docente, não intervindo na sala de aula. Foram elaborados inquéritos por questionário para que os indivíduos preenchessem e a partir daí faria uma análise dos dados recolhidos. Porém os alunos apresentaram algumas dificuldades no preenchimento do inquérito por questionário e desconhecimento sobre a temática, revelando as lacunas que tinham. Foi confirmado pela docente que esta não tinha feito qualquer trabalho surgindo a necessidade de elaborar um projeto de investigação. Esta reestruturação implicou uma reorganização a nível da PPS B2 e do Seminário de Investigação Educacional B2.

Foi necessário encontrar uma metodologia que nos permitisse diagnosticar as imagens e conhecimentos dos alunos, para que pudesse obter resposta às questões principais do estudo definidas na introdução deste trabalho.

A elaboração das sessões foi baseada nas imagens que os alunos apontaram no inquérito por questionário inicial numa lógica de investigação-ação. Como apontaram também algum desconhecimento pela temática da diversidade linguística resolvemos elaborar um plano geral onde constasse a Língua Mirandesa e as variedades que os alunos mostraram reter piores imagens. Então elaborámos 4 sessões: a sessão inicial ou sessão 0 que foi de curta duração e serviu para que os alunos pudessem distinguir língua de variedade e conhecer também os resultados do inquérito por questionário inicial; a

sessão 1 que abordou o Mirandês, onde os alunos ficaram a conhecer esta língua minoritária e regional; a sessão 2 onde os discentes conhecerem duas variedades através da audição de dois falantes (do Porto e das Beiras); a sessão 3 onde se realizou o contacto com o vocabulário da variedade dos Açores; e a sessão 4 onde os alunos realizaram um inquérito por questionário para que pudéssemos perceber se houve uma (re)construção das imagens iniciais.

Segundo os dados recolhidos antes e após o projeto de intervenção podemos dizer que o contacto que os alunos tiveram com as línguas oficiais e com as variedades da Língua Portuguesa promoveu a melhoria das imagens dos mesmos acerca desta temática e permitiu desenvolver a sua cultura linguística.

É óbvio que houve variedades que despertaram mais interesse nos alunos, mas ainda assim o contacto promoveu boas práticas e permitiu desenvolver atitudes que não existiam anteriormente, mostrando a ligação próxima entre conhecimentos/imagens/práticas e atitudes: “...as imagens que um determinado sujeito constrói face a uma determinada língua ajudam a compreender as suas atitudes e comportamentos face à mesma” (Schmidt 2011: 394).

Assim, torna-se evidente a importância de um trabalho sobre a diversidade (intra)linguística que promova nos indivíduos uma reflexão sobre as imagens e conhecimentos que estes possuem. Isto porque as imagens que os alunos detêm, podem desencadear comportamentos e atitudes face à variedade em causa e ao seu locutor. Era para nós importante que os alunos compreendessem que não existem variedades mais importantes do que outras, todas elas comportam riqueza linguística. Todavia um dos dados presentes neste estudo e noutros referidos anteriormente é a valorização da norma-padrão por diferentes atores do sistema educativo. Os alunos e os encarregados de educação valorizavam a norma-padrão, por ser “normal” e “correta” no estudo. Ao longo da implementação do projeto, podemos ver na análise de dados alguma evolução da parte dos alunos nas respostas ao inquérito por questionário final no que diz respeito a esta temática.

No campo das limitações, podemos apontar a questão do tempo, assim, o plano de intervenção concebido teve de ser bem calendarizado, porque não foram disponibilizadas muitas aulas para a sua implementação. Esta falta de tempo afetou o nosso trabalho na medida em que não foi possível abordar mais variedades.

Quanto a perspetivas futuras, acreditamos que é possível realizar um trabalho mais completo abordando um maior número de variedades e línguas oficiais. É claro

que para desenvolver um trabalho deste género é necessário tempo e é também importante ir ao encontro das motivações e lacunas dos indivíduos.

É também possível utilizar o trabalho da minha colega Sara, meu par pedagógico, que desenvolveu um projeto de sensibilização à Língua Gestual Portuguesa, complementando assim, o presente trabalho, permitindo aos indivíduos contactar com todas as línguas oficiais de Portugal e variedades da Língua Portuguesa.

Como prespetivas futura e enquanto falante de uma variedade insular, considero também que seria interessante desenvolver um trabalho sobre as diferentes variedades presentes nas ilhas dos Açores.

No meu caso em particular e como falante de uma variedade insular (Açores-São Miguel), pondero a importância da sensibilização para estas variedades, pela riqueza que comportam e que é muitas vezes esquecida. Não estamos consciencializados para esta temática a ponto de lhe darmos a importância devida.

A partir dos resultados alcançados neste estudo e noutros realizados sobre a diversidade (intra)linguística, podemos aferir que ainda há muito a fazer no campo da sensibilização e consciencialização para esta temática. Seria relevante desenvolver não só outros trabalhos de intervenção e investigação junto a públicos diversificados (de educação formal e não formal e em diferentes níveis de ensino), mas também apostar nesta temática no âmbito da formação de professores (a nível inicial, contínuo e pós-graduado), não só docentes de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas disciplinares.

Bibliografia

Andrade, A. I. (1997). Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M.H. (coord.) (2006). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões. Aveiro. Universidade de Aveiro

Andrade, A.I. & Martins, F. (coord.) (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Cadernos do LALE, Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H. & Moreira, G. (coord.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do LALE, Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro

Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Gonçalves, C.(2003). Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores. Aveiro: Universidade de Aveiro

Baker, A. D. (coord.) (2004). O poder e a persistência dos estereótipos. Aveiro: Universidade de Aveiro

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods. New York: Pearson Education group

Byram, M. (Org.) (2001). Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London:Routledge

Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (Ed.) (2001). Developing intercultural competence in practice. Clevedon: Multilingual Matters

Candelier, M. (Dir.) (2003). Janua Linguarum – *La porte des langues. L'introduction del'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Cintra, L. & Cunha, C. (1991). Nova Gramática do Português Contemporâneo (8.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa

Conselho da Europa (1992). Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias. Estrasburgo: Conselho da Europa

Conselho da Europa (2001). Portefólio Europeu de Línguas Educação Básica 10-15anos. Lisboa: Ministério da Educação

Coupland, N. (1997). Sociolinguistics: a reader. New York: St. Martins' Press

Dias, J. (2007). Imagens da diversidade intralinguística no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Docente titular (2012). Plano de trabalho da turma (texto policopiado)

Duarte, J.B. (2008). “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização”. Revista Lusófona de Educação. Número 11, 113-132

Faria, I. et al. (1996). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho

Feytor Pinto, P. (2001). Como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros. Lisboa: Editora Estampa

Ghiglione, R. & Matalon, B.(2005). O inquérito: Teoria e Prática (4.^aed.). Oeiras: Celta Editora

Hawkins, E. (1996). Awareness of language. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press

Marques, C. (2010). Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Martins, C. (2010). O mirandês face ao português e ao castelhano Elementos para uma breve caracterização linguística e sociolinguística de um idioma minoritário. Coimbra: Universidade de Coimbra (http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Cristina_M/ANUARI.pdf)

Martins, F. (2008). Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro

McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). All you need to know about action research. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd

Mota, M.A. (2001). “Variação e diversidade linguística em Portugal”, in Mateus, M.H.M. (coord.) (2001). Mais línguas, mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa. Lisboa: Edições Colibri

Moutinho, L. (2001). Falar do Porto com todos os bês. Porto: Campo das Letras

Pinto, S. (2005). Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Quivy, R. & Campenhoundt, L.V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva

Sanches, I. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva”. Revista Lusófona de Educação. Número 5, 127-142

Schmidt, A. (2011). Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro

Senos, S.M.G. (2011). A Cultura Linguística dos alunos do 9.ºano de escolaridade do Concelho de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro

Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, A.R. & Araújo e Sá, M.H. “Aquele de camisa às flores é brasileiro: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico”. In Barker, A. D. (coord.) (2004). O poder e a persistência dos estereótipos. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.283-296)

Simões, A.R. & Araújo e Sá, M.H. (2002). “A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística”. In C. Mello et al. (orgs.). Didática das línguas e literaturas em Portugal – contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Coimbra: Pé de Editores, (pp. 81-91)

Simões, A.R. & Sousa, S. (2012). “Language teachers’ practices, representations and knowledge on intralinguistic diversity: a case study in Portugal”. In Muhr, Rudolf (ed.) (2012): Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Michael Clyne. (pp.357-370.). Peter Lang Verlag

Soares da Silva, A., Torres, A. & Gonçalves, M. (orgs.) (2011). Línguas Pluricêntricas Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa

Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications

Yin, R. K.Z. (2010). Estudo de caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman

Sites consultados

http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=57 consultado dia 9 de janeiro de 2013

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> consultado dia 9 de janeiro de 2013

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=historia> consultado a 9 de janeiro de 2013

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf consultado a 10 de janeiro de 2013

http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mirandesa consultado dia 19 de janeiro de 2013

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size consultado no dia 20 de janeiro de 2013

<http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1530/1/Jos%C3%A9%20Leite%20de%20Vasconcelos%20e%20o%20percurso%20da%20dialectologia%20portuguesa.pdf> consultado no dia 21 de janeiro de 2013

http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Cristina_M/ANUARI.pdf consultado no dia 21 de janeiro de 2013

http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/mattegi/4/lingua_mirandesa.pdf consultado no dia 21 de janeiro de 2013

<http://www1.ci.uc.pt/illp/salas/index1.html> consultado no dia 21 de janeiro de 2013

http://www.clul.ul.pt/sectores/variacao/projecto_alepg.php consultado no dia 21 de janeiro de 2013

<http://dt.dgidec.min-edu.pt/> consultado a 20 de setembro de 2013

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=799&p_est_id=2337

consultado no dia 29 de outubro de 2013

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=775 consultado no dia 29 de

outubro de 2013

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário aos alunos

Questionário

Este questionário foi desenvolvido no âmbito de dois estudos a decorrer na Universidade de Aveiro. Os estudos têm como objetivos conhecer e compreender o que pensas sobre línguas. O questionário é anónimo e deves responder individualmente.

Agradecemos desde já a tua participação.

1. Ano de escolaridade: _____ 1.1. Turma: _____
 2. Idade: _____ anos 3. Género: feminino ☐ masculino ☐
 4. Profissão do pai _____ 5. Profissão da mãe _____

- Preenche o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às habilitações literárias do teu pai e da tua mãe.

Habilitações Literárias	6. Pai	7. Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe		
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)		
4. 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano, antigo Ciclo Preparatório)		
5. 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano)		
6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)		
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)		

8. Já residiste em algum país estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

Se a resposta foi sim: 8.1. Qual? _____

8.2. Durante quanto tempo (mínimo de 3 meses)? _____

8.3. Falas a língua desse país? Sim ☐ Não ☐ Alguma coisa ☐

9. Qual é a tua Língua Materna?

10. Qual/quais a(s) língua(s) oficial/ais em Portugal?

11. Assinala com um x se consideras o Mirandês, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, línguas ou dialetos.

	Língua	Dialeto
Mirandês		
Língua Gestual Portuguesa		
Língua Portuguesa		

12. Quem utiliza a Língua Gestual Portuguesa?

12.1. Por que a usa?

13. Já alguma vez viste alguém a utilizar Língua Gestual Portuguesa?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

13.1 Se respondeste sim, em que situação/ções?

14. Escreve três palavras que associas imediatamente à Língua Gestual Portuguesa.

1- _____ 2- _____ 3- _____

15. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com aquilo que pensas sobre a Língua Gestual Portuguesa. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

Para mim, a **Língua Gestual Portuguesa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

Em Portugal existem diferentes dialetos.

Os falantes de Língua Portuguesa apresentam diferenças nas suas formas de falar, consoante o lugar onde estão a viver ou onde nasceram.

16.Quanto aos diferentes “falares” do português, coloca uma cruz nas situações em que já ouviste falares diferentes do teu?

Falares Contacto	Falar do Porto	Falar de Trás os Montes	Falar das Beira (Viseu)	Falar de Lisboa	Falar do Alentejo	Falar do Algarve	Falar da Madeira	Falar dos Açores
Não conheço								
Pessoas com quem vive								
Escola								
Internet								
Televisão								
Cinema								
Livros								
Revistas								
Família e amigos								
Outras situações								

17. Como classificas os diferentes falares do Português?

17.1. Para mim, o **falar do Porto** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.2. Para mim, o **falar de Trás os Montes** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.3. Para mim, o **falar das Beiras (Viseu)** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.4. Para mim, **o falar de Lisboa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.5. Para mim, **o falar do Alentejo** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.6. Para mim, **o falar do Algarve** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.7. Para mim, o **falar da Madeira** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.8. Para mim, o **falar dos Açores** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

18. Escreve duas palavras que associes aos falantes de determinada região.

Palavras	1	2	3
Falantes			
Falante do Porto			
Falante de Trás os Montes			
Falante das Beiras (Viseu)			
Falante de Lisboa			
Falante do Alentejo			
Falante do Algarve			
Falante da Madeira			
Falante dos Açores			

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 - Inquérito por questionário à docente

Questionário

Este questionário foi desenvolvido no âmbito de dois estudos a decorrer na Universidade de Aveiro. Os estudos têm como objetivos conhecer e compreender o que pensa sobre línguas. O questionário é anónimo e deve responder individualmente.

Agradecemos desde já a sua participação.

1. Idade: _____ anos 2. Género: feminino ☐ masculino ☐

3. Preencha o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às suas habilitações literárias.

Habilitações Literárias	
1. Não sabe ler nem escrever	
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe	
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)	
4. 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano, antigo Ciclo Preparatório)	
5. 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano)	
6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)	
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato) concluído em _____(ano)	
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento) concluído em _____(ano)	

4. Já residiu em algum país estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim: 4.1. Qual? _____

4.2. Durante quanto tempo (mínimo de 3 meses)? _____

4.3. Fala a língua desse país? ☐ Sim ☐ Não ☐ Alguma coisa

5. Qual é a sua Língua Materna?

6. Qual/quais a(s) língua(s) oficial/ais em Portugal?

7. Assinale com um **X** se considera o Mirandês, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, línguas ou dialetos.

	Língua	Dialeto
Mirandês		
Língua Gestual Portuguesa		
Língua Portuguesa		

8. Quem utiliza a Língua Gestual Portuguesa?

8.1. Por que a usa?

9. Já alguma vez viu alguém a utilizar Língua Gestual Portuguesa?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

9.1 Se respondeu sim, em que situação/ções?

10. Escreva três palavras que associe imediatamente à Língua Gestual Portuguesa.

1- _____ 2- _____ 3- _____

11. Preencha o quadro abaixo representado, de acordo com aquilo que pensa sobre a Língua Gestual Portuguesa. Coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião em cada parâmetro.

Para si, a **Língua Gestual Portuguesa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

Em Portugal existem diferentes dialetos.

Os falantes de Língua Portuguesa apresentam diferenças entre si, consoante o lugar onde estão a viver ou onde nasceram.

12.Quanto aos diferentes “falares” do português, coloque uma cruz nas situações em que já ouviu falares diferentes do seu?

Falares Contacto	Falar do Porto	Falar de Trás os Montes	Falar das Beiras (Viseu)	Falar de Lisboa	Falar do Alentejo	Falar do Algarve	Falar da Madeira	Falar dos Açores
Não conheço								
Pessoas com quem vive								
Escola								
Internet								
Televisão Cinema								
Livros Revistas								
Família e amigos								
Outras situações								

13. Como classifica os diferentes falares do Português?

13.1. Para si, o falar do **Porto** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.2. Para si, o falar de **Trás os Montes** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.3. Para si, o falar das **Beiras (Viseu)** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.4. Para si, o falar de **Lisboa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.5. Para si, o falar do **Alentejo** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.6. Para si, o falar do **Algarve** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.7. Para si, o falar da **Madeira** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

13.8. Para si, o falar dos **Açores** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

14. Escreva duas palavras que associe aos **falantes** de determinada região.

Palavras	1	2	3
Falantes			
Falante do Porto			
Falante de Trás os Montes			
Falante das Beiras (Viseu)			
Falante de Lisboa			
Falante do Alentejo			
Falante do Algarve			
Falante da Madeira			
Falante dos Açores			

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3 – Inquérito por questionário aos EE



Questionário

Caro(a) Encarregado de Educação,

Este questionário foi desenvolvido no âmbito de um estudo a decorrer na Universidade de Aveiro. O estudo tem como objetivo conhecer e compreender o que pensa sobre as línguas e os seus dialetos.

O questionário é anónimo e confidencial. Deve ser o mais sincero(a) possível.

Agradecemos desde já a sua participação.

1. Idade ____ Anos

2. Género: Masculino

☐

Feminino

☐

3. Habilitações Literárias:

1. - Preencha o quadro abaixo, colocando uma **X** relativa às suas habilitações literárias.

Habilitações Literárias	Encarregado/a de Educação
1. Não sabe ler nem escrever	
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe	
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)	
4. 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano, antigo Ciclo Preparatório)	
5. 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano)	
6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)	
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)	
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)	

4. Profissão: _____

5. Relação de parentesco com a criança (assinale com um **X**):

☐

Mãe

☐

Pai

☐

Avô/Avó

☐

Irmã/Irmão

☐

Tio/Tia

☐

Outra. Qual? _____

6. Qual é sua Língua Materna?

7. Qual/Quais a(s) língua(s) oficial/ais em Portugal?

8. Assinale com um **X** se considera o Mirandês, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, línguas ou dialetos.

	Língua	Dialeto
Mirandês		
Língua Gestual Portuguesa		
Língua Portuguesa		

9. Assinale com um **X** as situações em que contactou com “falares” diferentes do seu?

Falares Contacto	Falar do Porto	Falar de Trás os Montes	Falar das Beiras (Viseu)	Falar de Lisboa	Falar do Alentejo	Falar do Algarve	Falar da Madeira	Falar dos Açores
Não conheço								
Pessoas com quem vive								
Escola								
Internet								
Televisão Cinema								
Livros Revistas								
Família e amigos								
Outras situações								

10. Que importância atribui aos diferentes “falares” (dialetos) da Língua Portuguesa?

- ☐ Muito importantes
- ☐ Importantes
- ☐ Nem muito nem pouco importantes
- ☐ Pouco importantes
- ☐ Nada importante

11. Escreva duas palavras que associe ao **falar** de uma determinada região e duas palavras que associe ao **falante** dessa mesma região.

<div>Palavras</div> <div>Região</div>	Falar		Falante	
	1.ª palavra	2.ª palavra	1.ª palavra	2.ª palavra
Porto				
Trás-os-Montes				
Beiras (Viseu)				
Lisboa				
Alentejo				
Algarve				
Madeira				
Açores				

12. Considera importante que o seu educando contacte e conheça diferentes dialetos da Língua Portuguesa? Porquê?

12.1. Onde? De que forma?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 4 – Inquérito por entrevista à docente

Guião da entrevista à professora

0.Introdução

Hoje é dia ____ de março de 2013, são ____ horas e ____ minutos e estamos a realizar esta entrevista na _____(escola), eu, Ana Alexandra Curvelo e a professora_____.

Esta entrevista tem como objetivo principal aprofundar os dados obtidos através do preenchimento de um inquérito por questionário. Trata-se de uma entrevista semiestruturada, audiogravada e que será depois sujeita a transcrição.

Antes de começarmos, quero desde já agradecer a sua amável participação e disponibilidade.

1.Indicou três formações contínuas no questionário, onde e quando as realizou?

1.1. De que forma, estas formações contínuas contribuíram para as suas práticas em sala de aula?

2. Qual é a sua relação com a Língua Portuguesa?

2.1. Como é que caracteriza a Língua Portuguesa?

2.2. Qual é o peso da Língua Portuguesa no mundo (cultura, política e economia)?

3. Para si, existe uma norma-padrão de Língua Portuguesa? Qual? Porquê?

4. Na questão 9 do questionário, indica apenas a Língua Portuguesa como língua oficial de Portugal, mas na questão 13 assinala a Língua Gestual como língua. Que distinção faz entre estas denominações?

5. Na questão 14, porque é que utiliza a designação surdos/mudos?

6. Disse que o Mirandês é um dialeto (dado do questionário). Que características associa a um dialeto?

6.1. Para si, o que diferencia o dialeto de uma língua?

7. Que importância tem para si os diferentes dialetos da Língua Portuguesa?

7.1. Desenvolve em sala de aula algum trabalho relacionado com a Língua Portuguesa e os seus dialetos?

- 8. De todos os “falares” apresentados nos diferenciais semânticos do questionário, qual prefere? Porquê?**
- 9. Considera importante sensibilizar os alunos para os diferentes dialetos existentes em Portugal? Porquê?**
- 10. Que trabalho propõe que se faça, em sala de aula, para que os alunos tenham consciência da riqueza da sua língua?**
- 11. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa relativamente ao assunto relacionado com a diversidade da Língua Portuguesa em Portugal?**

Anexo 5 – Sessão 1

Prática Pedagógica Supervisionada			
Projeto de intervenção			
Escola:	Professor(a) cooperante:	Estagiária: Ana Alexandra Curvelo	1º Ciclo/3º ano
Sessão 1 – O Mirandês		Data: 18 de abril de 2013 Horário: 13:30h às 15:30h	

Sessão 1 – O Mirandês

Objetivos pedagógico- didáticos	Levar os alunos a:
	Reconhecer o Mirandês como Língua e como uma das Línguas oficiais de Portugal;
	Adquirir conhecimentos sobre a língua, cultura e tradições mirandesas;
	Aumentar o repertório lexical dos alunos em língua mirandesa através da audição da mesma;
	Desenvolver a perceção acústica/consciência fonética;
	Encontrar semelhanças de vocabulário entre as línguas Mirandesa e Língua Portuguesa;

Momentos da sessão

Iniciar-se-á a sessão com um breve diálogo sobre o trabalho a desenvolver. Preencher-se-á a primeira ficha de monitorização “O que sei sobre o Mirandês?” (anexo 5.1).

Visualizar-se-á um excerto do documentário “Mirandês A outra língua /Mirandês La outra lhéngua” do canal História – 10 minutos <http://www.youtube.com/watch?v=3SIv2sF5jOM> (anexo 5.2). A visualização será interrompida aos 5 minutos, para que os alunos possam falar sobre aquilo que viram e tecer comentários. De seguida, continuar-se-á com a visualização da vídeo seguida de uma pequena discussão no final.

Explorar-se-ão os elementos paratextuais do livro *L Princepico* (Saint – Exupéry, A. (2010). *L Princepico*. Porto: Edições Asa.) e preencher-se-á uma ficha de análise dos elementos paratextuais (anexo 5.3). Para que todos os alunos possam ter acesso aos elementos do livro (à capa, à contracapa, às orelhas e à lombada do livro) (anexo 5.4), estes serão projetados.

Após este exercício, far-se-á uma apresentação em PowerPoint de algumas das imagens do livro (anexo 5.5), ao mesmo tempo a professora fará a leitura de um breve resumo (em Língua Portuguesa) (anexo 5.6) do mesmo, como introdução ao trabalho que iremos desenvolver no decorrer da sessão.

Distribuir-se-á um excerto do *L Princepico* (Saint – Exupéry, A. (2010). *L Princepico*. Porto: Edições Asa (pp. 28 e 29).) (texto em Mirandês) (anexo 5.7), e a professora fará a leitura em voz alta do excerto. De seguida, os alunos terão que fazer dois exercícios com o texto. O primeiro é identificar as palavras conhecidas, que se escrevem da mesma maneira em Língua Portuguesa, sublinhando-as. E o segundo exercício é rodear as palavras do texto semelhantes às existentes em Língua Portuguesa e cujo seu significado é compreensível.

Depois, os alunos receberão o mesmo excerto (anexo 5.8) em Língua Portuguesa, para que estes possam comparar as duas versões, verificando assim, que as duas línguas apresentam algumas semelhanças.

Far-se-á uma breve compreensão do texto, seguida de um trabalho com algum vocabulário em Mirandês, traduzindo este para Língua Portuguesa. Explorar-se-á também algum vocabulário mirandês (anexo 5.9) relacionado com o quotidiano.

No final da sessão far-se-á uma discussão sobre o que os alunos aprenderam acerca do Mirandês e estes preencherão a ficha de monitorização com “O que fiquei a saber? E com O que quero saber?” (anexo 5.1).⁷

Materiais e recursos

Ficha de monitorização inicial e final – Anexo 5.1

Documentário “Mirandês A outra língua / Mirandês La outra lhéngua” – Anexo 5.2

Ficha de análise dos elementos paratextuais – Anexo 5.3

PowerPoint – Análise dos elementos paratextuais – Anexo 5.4

PowerPoint – O Príncipezinho em imagens – Anexo 5.5

Resumo do livro *O Príncipezinho* – Anexo 5.6

Excerto do *L Princepico* versão mirandesa - Anexo 5.7

Excerto do *O Príncipezinho* versão portuguesa – Anexo 5.8

Vocabulário – Anexo 5.9

Computador

Projektor

Tela

Livro *L Princepico*

Livro *O Príncipezinho*

Bibliografia

<http://www.youtube.com/watch?v=3SIv2sF5jOM>, consultado no dia 15 de março de 2013

<http://www.mirandadodouro.com/dicionario/>, consultado no dia 1 de abril de 2013

[http://wikitravel.org/pt/Guia de conversa%C3%A7%C3%A3o mirand%C3%AAs](http://wikitravel.org/pt/Guia_de_conversa%C3%A7%C3%A3o_mirand%C3%AAs), consultado dia 14 de abril de 2013

Saint – Exupéry, A. (2010). *L Princepico*. Porto: Edições Asa.

Saint-Exupéry, A. (2007). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

<p>Sessão 1 – O Mirandês</p>	
<p>Nome: _____</p>	<p>Data: _____</p>
<p>O que sei sobre o mirandês?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

<p>Sessão 1 – O Mirandês</p>	
<p>Nome: _____</p>	<p>Data: _____</p>
<p>O que fiquei a saber sobre o Mirandês?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>O que quero saber?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Nome: _____ Data: _____

Ficha de análise dos elementos paratextuais do livro L Princepico

Capa	Título _____ Autor _____ Ilustrador _____ Editora _____ Ilustração: a cores <input type="checkbox"/> a preto e branco <input type="checkbox"/>
Contracapa	Informações escritas na contracapa: _____ _____ _____
Lombada	Informações escritas na lombada: _____ _____ _____
Orelhas	Informações escritas nas orelhas: _____ _____ _____
Guardas	Informações escritas nas guardas: _____ _____
Texto	Número de páginas: _____ Contém ilustrações? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> O tamanho da letra é: pequena <input type="checkbox"/> média <input type="checkbox"/> grande <input type="checkbox"/>

Tipo de texto: Poético ☐ Prosa ☐ Banda Desenhada ☐


PowerPoint *Análise dos elementos paratextuais do livro L Príncipe*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA
IMAGENS E CONHECIMENTOS DA DIVERSIDADE
(INTRA)LINGUÍSTICA NO 1.º CEB

Sessão 1 – O Mirandês

Orientadora: Ana Raquel Simões
Aluna: Ana Alexandra Curvelo
2013

ANÁLISE DOS
ELEMENTOS
PARATEXTUAIS
DO LIVRO
L PRÍNCIPE



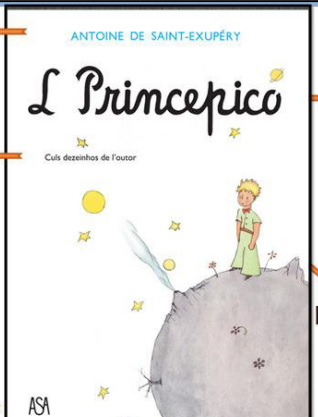
Autor ← ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Ilustrador ← Cui desenhos de l'autor

Editora ← ASA

Título → *L Príncipe*

Ilustração →



Autor ← ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Ilustrador → Cui desenhos de l'autor

Editora ← ASA

Título → *L Príncipe*


Ilustração →



Editora →

Título → ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY – *L Príncipe*

Autor →



L PRÍNCIPE
por Antoine de Saint-Exupéry

«Foi isto assim, tube un abare no deserto de l Sahara. Alguns cosas se tube stragado no motor, l como nun lhebaba nin muniçoes, nin passageiros, tube que me botar you solito nesta difficil situação. Era un problema de vida ou de morte. Se tube auge para bober durante oito dias.

Na primeira noite, deixei-me dormir an riba de l arena a mil milhas de qualquiera llogar habitado. Staba bien más solo que un naufrago no meio de l mar. Podies antes extinguir l meu sasto, quando, al romper l dia, fui apertado por ua bozica engrandada que dezie:

— Farei l'abre... dezinha-me ua canthona!

— E que?

— Dezinha-me ua canthona...

Dei un poulo, como se oubera caído ua canthona an riba de mi. Siquei bien lu solhos. Tornei a olhar i bi un rapizo straordinario que miraba mi sério para mi.

Mirei antron apertado para esta apariçom. Nun bos squeçades que you staba a mil milhas de qualquiera llogar habitado. Quando fui capaz de falar outra bez, disse-lhe:

— Mas... q'á andas a fazer por'qui?

El tornou a dezir debagarico, como se fusse algo mi importante:

— Farei l'abre... dezinha-me ua canthona...

I fui assi que unicei l príncipe» (1940)

Excerto do texto

BIBLIOGRAFIA

- Saint – Exupéry, A. (2010). *L Príncipe*. Porto: Edições Asa.

PowerPoint *O Príncipezinho em imagens*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA
IMAGENS E CONHECIMENTOS DA DIVERSIDADE
(INTRA)LINGÜÍSTICA NO 1.º CEB

Sessão 1 – O Mirandês

Orientadora: Ana Raquel Simões
Aluna: Ana Alexandra Curvelo
2013

O LIVRO

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
O Príncipezinho
com ilustrações do autor

O Príncipezinho

Antoine de
Saint-Exupéry



O PRÍNCIPEZINHO



O PLANETA DO PRÍNCIPEZINHO



O PRÍNCIPEZINHO E A ROSA



O PLANETA DO REI



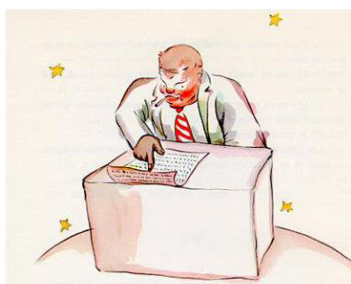
O PLANETA DO VAIDOSO



O PLANETA DO BÊBADO



O PLANETA DO HOMEM DE NEGÓCIOS



O PLANETA DO ACENDEDOR

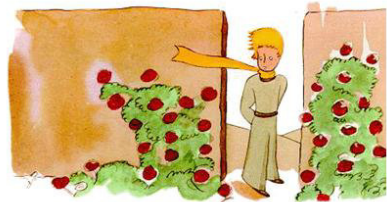


O PLANETA DO GEÓGRAFO



O PRINCIPEZINHO NA TERRA



[illegible][illegible]

Resumo

O Príncipezinho

Era uma vez um menino chamado Príncipezinho, que vivia num pequeno planeta.

Não havia muito para fazer naquele planeta, o Príncipezinho passava a vida a tratar dos vulcões e da sua rosa com quem tinha longas conversas.

Um dia resolveu partir pelo Universo em busca de outras pessoas e novas amizades.

Ao longo da sua viagem visitou vários planetas parecidos com o seu, mas com habitantes muito diferentes.

No primeiro planeta vivia um rei, que vivia sozinho há muitos anos e que ficou muito feliz ao ver o Príncipezinho, porque finalmente tinha alguém em quem mandar.

No segundo planeta, o Príncipezinho conheceu um homem vaidoso, que adorava ser admirado e se considerava o homem mais bonito, mais bem vestido, mais rico e mais inteligente do planeta.

A seguir visitou um planeta, onde vivia um bêbado. Neste planeta o Príncipezinho concluiu que os adultos são muito esquisitos.

No quarto planeta vivia um homem de negócios, que estava tão atarefado que nem prestou atenção ao Príncipezinho.

O quinto planeta era tão pequeno, que só tinha espaço para um cadeeiro e para o senhor que o acendia e apagava de um em um minuto.

Após visitar o quinto planeta, chegou a um planeta dez vezes maior, que era habitado por um geógrafo que escrevia livros enormes.

O Príncipezinho partiu novamente e o planeta a que chegou a seguir foi a Terra. No deserto de África a primeira criatura que encontrou foi uma serpente, com quem falou sobre o planeta do Príncipezinho e sobre o porquê da viagem.

Num dos seus passeios pelo planeta Terra, o Príncipezinho encontrou um jardim cheio de rosas que eram iguais à flor dele. Este pensava que a sua flor era a única que existia no mundo, mas afinal existiam muitas mais. O Príncipezinho ficou muito espantado com esta descoberta, mas as rosas disseram-lhe que o importante não era existir muitas flores, o mais importante era o amor que o Príncipezinho sentia pela sua flor.

Mais tarde, encontrou a raposa que lhe falou sobre a importância de cativarmos as pessoas e de estarmos ligados a alguém. O Príncipezinho percebeu, então, que estava ligado à sua flor e que tinha que regressar para ao pé dela.

O último episódio desta grande viagem acontece quando o Príncipezinho encontra um homem no meio do deserto, a quem contou toda esta viagem e de quem se tornou amigo. Após este encontro, o Príncipezinho partiu para o seu planeta e o Homem nunca mais o voltou a ver.

Resumo do livro O Príncipezinho

Saint-Exupéry, A. (2007). O Príncipezinho. Lisboa: Editorial Presença.

L Princepico

Ah! Princepico, antendi als poucos la tue bidica triste.

Durante muito tiempo, num tubiste outra cousa que l ancanto de la çpuosta de l sol para te çtraires.

Soube-lo a la purmanhana de l quarto die, quando me desiste:

“Gusto muito de las çpuostas de l sol. Bamos a ber la çpuosta de l sol...

- Mas ye preciso sperar...

- Sperar pul quei?

- Sperar que l sol se çponga.”

Quedeste un cachico spantado, mas apuis riste-te de ti mesmo. I deziste-me:

“Penso siempre que stou no miu planeta!”

Cun rezon. Quando ye meidie nos Stados Ounidos, l sol, cumo toda la gente sabe, çpon-se na Frância. Bastarie poder ir a Frância num minuto para ber la çpuosta de l sol. Anfelizmente, la Frância ye mi loinje. Mas no tou planetico, bastarie ampurizares un cachico la cadeira palantre. I beries I streponer las bezes que quejisses...

“Un die, bi l sol çponer-se quarent’i quatro bezes!”

Deilhi a un cachico, deziste:

“Sabes?...Quando stamos mi tristes, gustamos de las çpuostas de l sol...

- No die de las quarent’i quatro bezes, stabas assi tan triste?”

Mas l princepico nun me respndiu.

Saint – Exupéry, A. (2010). L Princepico. Porto: Edições Asa (pp. 28 e 29).



O Principezinho

Ah, principezinho! Assim fui conhecendo, aos poucos, a tua melancólica vidinha! Durante muito tempo, a tua única distração foi a beleza dos crepúsculos. Fiquei a sabê-lo na manhã do quarto dia, quando me disseste:

- Gosto muito de pores-do-sol. Vamos ver um pôr-do-sol...
- Mas primeiro temos de esperar...
- Esperar por quê?
- Esperar que o Sol se ponha.

Começaste por ficar espantado, mas, depois, riste de ti próprio. E disseste-me:

- Ainda julgo que estou no meu sítio...

Pois é. Quando os relógios marcam meio-dia nos Estados-Unidos, toda a gente sabe que o Sol se está a pôr em França. Bastava poder chegar a França num minuto para se assistir ao pôr-do-sol. Mas, infelizmente, a França fica longe de mais. No teu planeta pequenino só precisavas de empurrar a cadeira. E vias quantos crepúsculos quisesses...

- Um dia vi o Sol pôr-se quarenta e quatro vezes!

E pouco depois, acrescentaste:

- Sabes...quando se está muito, muito triste, é bom ver o pôr-do-sol...

- E no dia das quarenta e quatro vezes estavas assim tão triste?

Mas o principezinho não me respondeu.

Saint-Exupéry, A. (2007). O Principezinho. Lisboa: Editorial Presença (pp. 26 e 27).



Vocabulário e expressões em Mirandês

Expressões do quotidiano

Bom dia	Buonos dies
Boa tarde	Buona tarde
Boa noite	Buona nuite
Olá	Oulá
Por favor	Por fabor.
Obrigado	Oubrigado
De nada	De nada.
Desculpe-me	Çculpe-me
Sim	Si
Não	Nó
Adeus	Adius
Até logo	Até lougo

Referencias temporais

Hoje	Hoije
Ontem	Onte
Amanhã	Manhana

Números

1	un
2	dues
3	trés
4	quatro
5	cinco
6	seis
7	siete
8	uito
9	nuebe
10	dieç

Dias da semana

domingo	Demingo
segunda-feira	Segunda-feira
terça-feira	Terça-feira
quarta-feira	Quarta-feira
quinta-feira	Quinta-feira
sexta-feira	Sesta-feira
sábado	Sábado

Anexo 6– Sessão 2

Prática Pedagógica Supervisionada			
Projeto de intervenção			
Escola:	Professor(a) cooperante:	Estagiária: Ana Alexandra Curvelo	1º Ciclo/3º ano
Sessão 2 – Diferentes falares da Língua Portuguesa		Data: 10 de maio de 2013 Horário: 9:00h às 10:30h	

Sessão 2 –Diferentes falares da Língua Portuguesa

Objetivos pedagógico- didáticos

Levar os alunos a:

Reconhecer diferentes variedades da Língua Portuguesa, nomeadamente as variedades do Porto e das Beiras (Viseu);

Adquirir conhecimentos sobre diferentes falares a nível fonológico;

Desenvolver a perceção acústica/consciência fonética;

Refletir sobre as imagens que têm sobre estes diferentes falares.

Momentos da sessão

Iniciar-se-á a sessão com um breve diálogo sobre o trabalho a desenvolver. É importante rever o conceito de dialeto explorado na *Sessão 0- As línguas e os seus dialetos*, para que os alunos possam compreender melhor este conceito, a partir do trabalho a desenvolver nesta sessão.

Dialeto

Variedade local ou regional de uma língua.

Os dialetos são variedades de uma língua. Estão delimitados geograficamente, mas sem uma grande diferenciação perante os outros dialetos da mesma origem.

Exemplos: Falar do Porto, Falar de Trás-os-Montes, Falar das Beiras, Falar de Lisboa, Falar do Alentejo, Falar do Algarve, Falar da Madeira e Falar dos Açores.

Nota: O registo acima só será feito no final da sessão, de forma a não influenciar as respostas dos alunos. Registrar-se-á o conceito de dialeto e os alunos copiarão este para o seu caderno diário.

Após esta breve revisão, preencher-se-á a primeira ficha de monitorização “O que sei sobre os diferentes falares da Língua Portuguesa?” (anexo6. 1).

Quando os alunos terminarem o seu preenchimento, iniciar-se-á a audição da primeira faixa de um dos falares (falar das Beiras) (anexo 6.2). Distribuir-se-á uma ficha de análise da audição (anexo 6.3), onde os alunos registarão algumas palavras da respetiva audição. Depois da audição, questionar-se-á os alunos sobre o falar que ouviram e registar-se-á no quadro as principais ideias dos alunos sobre o falar e sobre o falante. Terminar-se-á o preenchimento da ficha e far-se-á uma breve compreensão oral do conto.

Após verificarmos se os alunos compreenderam o conto, far-se-á uma nova audição, desta vez, com um falante do Porto (anexo 6.4). Distribuir-se-á novamente a ficha de análise da audição (anexo 6.3) para que os alunos a preencham. No fim da audição, questionar-se-á novamente os discentes sobre o falar que ouviram e as caraterísticas do mesmo.

No final da sessão, dialogar-se-á sobre os diferentes falares que os alunos ouviram, bem como as caraterísticas de cada falar.

Referir-se-á a que falar pertence cada faixa reproduzida, uma vez que não será referido durante as audições a que falar pertence a respetiva faixa e entregar-se-á o conto *Fenómenos da Capoeira* (anexo 6.5), para que os alunos possam confrontar os dados recolhidos durante as audições.

Preencher-se-á a ficha de monitorização (anexo 6.6), para que os alunos refiram o que aprenderam e o que gostariam de aprender sobre os falares.

Materiais e recursos

Ficha de monitorização “O que sei sobre os diferentes falares da Língua Portuguesa?” - Anexo 6.1

Faixa “Fenómenos da Capoeira – Falante de Viseu” – Anexo 6.2

Ficha de análise da audição – Anexo 6.3

Faixa “Fenómenos da Capoeira – Falante do Porto” – Anexo 6.4

Conto “Fenómenos da Capoeira” – Anexo 6.5

Ficha de monitorização “ O que aprendi e o que quero aprender acerca dos diferentes falares?” – Anexo 6.6

Bibliografia

Torrado, A. (2012). *Trinta por uma linha*. Porto: Civilização Editora

Cintra, L & Cunha, C. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Sessão 2 – Diferentes falares da Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

O que sei sobre os diferentes falares da Língua Portuguesa?

Nome: _____ Data: _____

Ficha de análise da audição

- 1- Regista algumas palavras do texto que estás a ouvir, que consideres características do falar da região do locutor.

- 2- Reconheces o falar? Assinala com um X o falar que consideras ter ouvido.

- ☐ Falar de Trás-os-Montes
☐ Falar do Porto
☐ Falar de Viseu
☐ Falar dos Açores

- 3- Que adjetivos, na tua opinião, caracterizam este falar?

1. _____
2. _____
3. _____

- 4- Que adjetivos utilizarias para caracterizar o falante/ locutor que ouviste?

- 5- Gostarias de falar desta maneira? Porquê?

Sessão 2 – Diferentes falares da Língua Portuguesa
Nome: _____ Data: _____
<p>O que aprendi sobre os diferentes falares que ouvi?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Que outros falares gostarias de ouvir? Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Gostarias de aprender vocabulário característico destes falares?</p> <p>Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fenómenos de capoeira

Era uma vez uma galinha que cantava de galo.

- Que é lá isso? Já não há respeito? – indignou-se o único galo da capoeira. – Então daqui para a frente, passas a ser tu a anunciar a alvorada.

A galinha escusou-se à responsabilidade. Que não tinha vocação para corneteiro, que não era dada a madrugar, que até tinha o sono pesado e mais que torna e mais que deixa, tudo desculpas esfarrapadas.

- Nesse caso, deixas de imitar-me – impôs o galo.

A galinha fez que sim. Depois, esqueceu-se e, na primeira ocasião voltou a cantar de galo.

-O que combinámos, ainda há pouco, já não conta? – perguntou o galo, muito arreliado.

A galinha desculpou-se, tinha-lhe passado da ideia e, para mais, andava com a voz rouca da humidade. Mas não voltaria.

Voltou.

Tantas vezes cantou de galo que até parecia desafio. Não era. A galinha gostava de brincar, de fazer imitações. Se lhe desse para isso até era capaz de zurrar como os burros...

- Burro serei se eu suportar mais esta afronta. Tu continuas a cantar de galo e eu vou passar a pôr ovos - ameaçou o velho galo.

Correu a notícia. O galo ia pôr ovos. Vieram de todos os extremos da quinta os bichos que nela viviam. Patos, perus, ovelhas, vacas, porcos, o burro e os dois cães de guarda puseram-se à volta do galo, à espera do fenómeno...

- Com tantos ao pé de mim, não consigo – disse o galo, embaraçado.

Quis mantê-los à distância, mas em vão. A curiosidade era muita e não se podia perder pitada do grande acontecimento.

Ovo é que não houve meio.

- Desisto - concluiu o galo. – Isto de pôr ovos e, ainda por cima, diante desta plateia de basbaques, não é para as minhas forças.

Conclusão sensata.

- Põe tu o ovo por mim – disse o galo para a galinha que, às vezes cantava de galo.

Ela pôs, sem nenhuma dificuldade e, depois, não cantou de galo. Cacarejou como cacarejam as galinhas quando acabam de pôr um ovo.

- Bonita cantiga – elogiou o galo.

Toda a bicharia era da mesma opinião. Um encanto de cantiguinha. Um mimo de voz. Um cacarejo mesmo melodioso.

A galinha envaidecida, corou até à crista. E não voltou a cantar de galo.

Isto é: uma vez por outra arremeda-lhe a voz, mas só para fazer rir as franganitas.

Torrado, A. (2012). Trinta por uma linha. Porto: Civilização Editora (pp. 83 e 84).

Anexo 7 – Sessão 3

Prática Pedagógica Supervisionada			
Projeto de intervenção			
Escola:	Professor(a) cooperante:	Estagiária: Ana Alexandra Curvelo	1º Ciclo/3º ano
Sessão 3 – O falar dos Açores		Data: 20 de maio de 2013 Horário: 11:00h às 12:00h	

Sessão 3- O falar dos Açores

Objetivos pedagógico- didáticos

Levar os alunos a:

Reconhecer diferentes variedades da Língua Portuguesa, nomeadamente a variedade dos Açores;

Adquirir conhecimentos sobre o falar a nível fonológico e lexical;

Desenvolver a perceção acústica/consciência fonética;

Refletir sobre as imagens que têm sobre este diferente falar.

Momentos da sessão

Iniciar-se-á a sessão com um breve diálogo sobre o trabalho a desenvolver.

Preencher-se-á a primeira ficha de monitorização “O que sei sobre o falar dos Açores?” (anexo 7.1).

Quando os alunos terminarem o seu preenchimento, a docente iniciará a leitura do conto “Uma petchena açoriana” (anexo 7.2). Durante a leitura, os discentes deverão sublinhar todas as palavras que não conhecem e todas aquelas que sejam pronunciadas de forma diferente.

Após a leitura, far-se-á a compreensão oral do texto, para verificar se os alunos compreenderam o texto. De seguida, entregar-se-á, aos alunos, o mesmo conto (anexo 7.3) mas com lacunas, para que estes através do contexto consigam substituir as palavras do falar dos Açores por palavras que conheçam. Recolher-se-á o trabalho dos alunos antes de o corrigir.

Far-se-á a correção do trabalho. Registrar-se-á as palavras do falar dos Açores e os seus respetivos significados no quadro.

No final, far-se-á um breve diálogo sobre o trabalho realizado e preencher-se-á a ficha de monitorização “O que aprendi sobre o falar dos Açores?” (anexo 7.4).

Materiais e recursos

Ficha de monitorização “O que sei sobre o falar dos Açores - Anexo 7.1

Conto “ Uma petchena açoriana” – Anexo 7.2

Conto “ Uma petchena açoriana” (com lacunas) – Anexo 7.3

Ficha de monitorização “ O que aprendi sobre o falar dos Açores? – Anexo 7.4

Bibliografia

Cintra, L & Cunha, C. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

<http://so-me-apetece-cobrir.blogspot.pt/2007/10/o-portugus-dos-aores.html>,
consultado no dia 11 de maio de 2013.

Sessão 3- O falar dos Açores
Nome: _____ Data: _____
O que sei sobre o falar dos Açores?

Nome: _____ Data: _____

Uma **petchena** açoriana

Era uma vez uma **petchena** chamada Júlia. Ela era muito **requinha**, mas muito **malina**.

A Júlia gostava muito de andar com as suas **prisões** de flores no cabelo e de vestir **alvarozes** com **sueras**.

A menina estava sempre **estercosa**, pois gostava muito de andar atrás das cabrinhas do seu amigo como uma **desarida**.

O Pedro era o melhor amigo da Júlia, estavam sempre juntos. Mas a Júlia estava sempre a fazer **negaças** e eles andavam sempre a **garrear**, porque nunca se entendiam.

Um dia, as duas crianças estavam a brincar, mas de repente chatearam-se e a Júlia disse:

- **Eh rapazim tás me cegando!**

- Eu?! Tu é que és uma **descorrida** - disse o Pedro.

As duas crianças começaram a garrear e como não conseguiram fazer as pazes foram embora zangadas para as suas casas.

Algum tempo depois, a Júlia começou a sentir saudades do seu amigo e então, lembrou-se de comprar algo que o seu amigo gostava. Foi ter com o Pedro à **canada** onde este vivia, entregou-lhe o que comprou e disse-lhe:

- Pedro desculpa. Podemos voltar a brincar juntos?

E o Pedro respondeu:

- **Emah**, claro que podemos brincar juntos outra vez. Obrigada pelas **gamas** são mesmo boas.

Assim, os meninos ficaram novamente amigos.

Nome: _____ Data: _____

1. Lê o texto.

Uma _____ açoriana

Era uma vez uma _____ chamada Júlia. Ela era muito _____, mas muito _____.

A Júlia gostava muito de andar com os seus _____ de flores no cabelo e de vestir _____ com _____.

A menina estava sempre _____, pois gostava muito de andar atrás das cabrinhas do seu amigo como uma _____.

O Pedro era o melhor amigo da Júlia, estavam sempre juntos. Mas a Júlia estava sempre a _____ e eles andavam sempre a _____, porque nunca se entendiam.

Um dia, as duas crianças estavam a brincar, mas de repente chatearam-se e a Júlia disse:

- _____

- Eu?! Tu é que és uma _____ - disse o Pedro.

As duas crianças começaram a _____ e como não conseguiram fazer as pazes foram embora zangadas para as suas casas.

Algum tempo depois, a Júlia começou a sentir saudades do seu amigo e então, lembrou-se de comprar algo que o seu amigo gostava. Foi ter com o Pedro à _____ onde este vivia, entregou-lhe o que comprou e disse-lhe:

- Pedro desculpa. Podemos voltar a brincar juntos?

E o Pedro respondeu:

- _____, claro que podemos brincar juntos outra vez. Obrigada pelas _____ são mesmo boas.

Assim, os meninos ficaram novamente amigos.

1.1. A tabela seguinte apresenta os significados das palavras e das expressões do falar dos Açores.

Recorre à tabela para preencheres as lacunas do texto.

Bonita	Menina	Má	Suja	Pastilhas elásticas
Ganchos	Jardineiras	Camisolas	Maluca	Eh pá
Provocar	Brigar	Ei rapaz estás a chatear-me!	Rua	Louca

Sessão 3 – O falar dos Açores	
Nome: _____	Data: _____
O que aprendi sobre o falar dos Açores?	

Anexo 8 – Inquérito por entrevista à docente (final)



Opinião da professora cooperante sobre o projeto de intervenção

1. Que avaliação faz das atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho sobre as imagens da diversidade (intra)linguística?

2. Considera importantes para os alunos as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção? Porquê?

3. Quais foram as principais aprendizagens dos alunos?

4. Que descobertas fez ao longo do projeto de intervenção?

5. Gostaria de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula sobre a diversidade (intra)linguística?

Muito obrigada!

Anexo 9 – Inquérito por questionário aos alunos (final)

Avaliação do projeto de intervenção

Nome: _____ Data: _____

1. Que importância teve para ti o trabalho desenvolvido sobre o Mirandês e os dialetos da Língua Portuguesa? Justifica a tua resposta.

2. Ao longo deste projeto aprendi que...

3. Que sessão foi mais interessante para ti? Porquê?

4. Agora que sabes que o **Mirandês** é uma **língua oficial de Portugal** e que conheces um pouco desta língua preenche o seguinte diferencial semântico.

Para ti, o **Mirandês** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
9. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
10. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
11. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
12. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

5. Que importância atribuis aos **diferentes dialetos** da Língua Portuguesa?

- ☐ Muito importantes
- ☐ Importantes
- ☐ Nem muito nem pouco importantes
- ☐ Pouco importantes
- ☐ Nada importante

6. Preenche os seguintes diferenciais semânticos tendo em conta aquilo que aprendeste nas sessões do projeto de intervenção.

6.1. Para ti o **dialeto do Porto** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

6.2. Para ti o **dialeto das Beiras (Viseu)** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

6.3. Para ti o **dialeto de Trás-os-Montes** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

6.4. Para ti o **dialeto dos Açores** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

7. Escreve dois adjetivos que associes ao **dialeto** de uma determinada região e dois adjetivos que associes ao **falante** dessa mesma região.

Adjetivos Região	Dialeto		Falante	
Porto				
Trás-os-Montes				
Beiras (Viseu)				
Açores				

Nota: As regiões presentes foram abordadas nas sessões do projeto.

Obrigada!

